DISPERSIONE SCOLASTICA

Ascoltare i protagonisti
per comprenderla e prevenirla

A cura di Federico Batini
e Marco Bartolucci

DiScuTeRE è insieme un acronimo e l'idea di fondo che sostiene questa collana.

L'idea: un verbo (forma linguistica che rappresenta un'azione declinabile in modo plurimo) il cui significato raccoglie l'argomentare, l'indagare, il criticare, il chiarire, il distinguere, il dialogare, il controbattere, il ragionare, il comunicare, il pensare, il valutare, il mettere in discussione, il negoziare … e ancora oltre quaranta sinonimi tutti accomunati dalla dimensione del rapporto attivo e produttivo fra persone e idee.

Al centro di questa esperienza generativa ecco le parole che lo compongono: didattica, scuola, cultura, territorio, relazione, educazione. Talmente intrecciate tra loro da far sì che la stessa sillaba iniziale di una di esse sia scomponibile a dare inizio anche ad un'altra, ad altre.

Perché questa è la logica dell'educazione dell'uomo, dei suoi processi di apprendimento e di costruzione sociale, che prendono forma in un contesto culturale e nella relazione fra culture, su un territorio che è insieme fisico e antropico, ove i soggetti, i processi culturali, le istituzioni, i servizi, si innestano su una rete di relazioni fra persone, saperi, esperienze, secondo prospettive formalizzate e non.

La collana si propone di fornire gli strumenti riflessivi e operativi per i professionisti che agiscono negli svariati e differenziati campi e contesti educativi. *La finalità è consentire e favorire l'incontro fra questi settori per far interagire scuola e territorio nei diversi ambiti, facilitando così la costruzione di una rete formativa che consenta alla società di progredire verso una comunità educante, dando valore alla sinergia fra dimensioni formali e informali, fra processi educativi, servizi alla persona e dinamiche culturali.* La didattica, scienza dell'educazione e competenza professionale, ne costituisce strategia e strumento critico. In chiave didattica si declinano i testi che la compongono, pensati a partire dalla ricerca e dalla riflessione sulla pratica.

La collana si articola in quattro filoni:

- Didattica e scuola
- Didattica e servizi socio-educativi
- Didattica, ambiente e territorio
- Didattica e cultura

Nella prima vengono pubblicate opere finalizzate alla riflessione sul mondo della scuola: in particolare, l'obiettivo è la formazione iniziale e continua degli insegnanti focalizzando, di volta in volta, i diversi aspetti delle realtà scolastiche: progettazione, valutazione, uso delle tecnologie e dei media, organizzazione didattica, ecc. Nella seconda il focus è indirizzato agli operatori dei servizi socio-educativi: educatori, formatori, psicologi, assistenti sociali, tutor della formazione, ecc. attraverso volumi che sottolineano e ampliano il dibattito sull'organizzazione e la qualità dei servizi, i ruoli e le interazioni con le componenti istituzionali, la formazione degli operatori. La terza sezione intende diffondere, promuovere e sviluppare la conoscenza dell'ambiente basata sulla consapevolezza delle risorse naturali e della conseguente necessità di tutelarle, stimolando un processo di crescita collettiva al fine di promuovere uno sviluppo sostenibile in tutti i potenziali fruitori sociali. La quarta sezione è dedicata ad approfondire la dimensione culturale dei contesti educativi informali, diffondendo la logica della progettazione di eventi anche nella prospettiva della valorizzazione della "cultura del territorio".

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

DISPERSIONE SCOLASTICA

Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla

A cura di Federico Batini
e Marco Bartolucci

FrancoAngeli

Indice

Introduzione
di *Federico Batini* pag. 7

Un panorama desolante
di *Federico Batini* » 9

Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione?
di *Marco Bartolucci, Federico Batini* » 21

Si nasce di legno o ci si diventa? Il mito dell'intelligenza come dono di natura
di *Roberto Trinchero* » 61

Il progetto Orientadropout - leggere, orientare, raccontare la scuola per uscire dalla dispersione
di *Maria Ermelinda De Carlo, Martina Evangelista* » 67

Pollicino e tutti gli altri: studenti "speciali" che si perdono nel bosco
di *Moira Sannipoli* » 99

Dispersione scolastica e devianza minorile in Italia: *che cosa può un insegnante?*
di *Sabina Curti* » 113

Introduzione

di *Federico Batini*

Da bambino non andai mai particolarmente bene o male a scuola.
Il mio principale punto debole era una memoria povera,
soprattutto per quanto riguarda le parole e i testi;
non affollavo la mia memoria con i fatti
che avrei potuto trovare facilmente in un'enciclopedia.
Albert Einstein

La dispersione scolastica rappresenta una ferita al diritto all'istruzione che sua a volta determina spesso, nel contesto attuale, un attentato al diritto alla costruzione del proprio futuro. La richiesta emergenziale che diventa evidente in alcuni contesti non permette attese eccessive. Nelle pieghe di queste attese si perdono storie reali di ragazzi e ragazze. L'opzione metodologica che viene qui esercitata è quella di comprendere durante l'azione, dall'azione e di comprendere e ascoltare gli studenti come interlocutori attendibili.

Questo volume presenta il risultato di un lavoro, svolto insieme agli studenti universitari, teso a rilevare la percezione della scuola, del proprio percorso e delle motivazioni che determinano la dispersione scolastica in studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado e metterla a confronto con la visione degli insegnanti. Le aree già individuate come "critiche" in rilevazioni precedenti e dalla letteratura sulla dispersione, come la didattica (il "come" che diventa spesso anche il "cosa" e il "perché") e la valutazione ricevono un'attenzione particolare. Ascoltare il punto di vista degli studenti (e farlo insieme ad altri studenti) ci è sembrato fondamentale nel quadro di un'azione più vasta di ricerca e azione che si sta svolgendo da due anni e che trova nel progetto Orientadropout (NoOut) il proprio perno. La ricerca presenta alcune quantificazioni, grazie anche al contributo di alcuni dirigenti, che possono rappresentare riferimenti piuttosto attendibili, se letti con alcune prudenze, utili per la comprensione (ripetenze, studenti fantasma, sospensioni in giudizio, discipline preferite, detestate e più complesse ecc.) e per fare ipotesi di azione. Il volume tuttavia non si limita a presentare i risultati di una ricerca, ma fa "reagire" quanto emerge nella ricerca stessa con l'inquadramento in un panorama. Il panorama desolante che si prospetta davanti, quando si osservano alcune statistiche relative al nostro sistema di istruzione, non è, purtroppo, una novità. Le pro-

blematiche paiono rimanere costanti e i tentativi di frenare la dispersione risultano vani, come risulta dal contributo proposto da Guido Benvenuto: la storia delle analisi e degli interventi sulla dispersione negli ultimi venticinque anni.

La dispersione riguarda anche chi ha già un percorso in salita e allora occorre, ci ricorda Moira Sannipoli, assumere una logica inclusiva di tipo orizzontale, facilitando così il successo formativo di tutti. La relazione tra devianza e dispersione e la direzione di questa relazione sono stati oggetto di discussioni, nel tempo, ma occorre ricordare, sostiene Sabina Curti, come siano i contesti, le condizioni e, non ultimi, i significati attribuiti ai comportamenti a determinare i comportamenti medesimi e i destini. L'intelligenza come dono di natura o come determinante definitiva di una carriera è un mito, ci dimostra Roberto Trinchero, consentendoci di rileggere molte traiettorie e di dare nuovo senso all'ascolto degli studenti.

Il volume si inserisce nella logica di ricerca-intervento che anima l'intero quadro di ricerca e azione e persegue una triplice alleanza: quella tra ricerca educativa evidence based, scuola e associazionismo e in questo senso possono costituire un esempio la struttura e le pratiche presentate da Maria Ermelinda De Carlo e Martina Evangelista.

Il contributo che questo volume può dare in termini operativi non deve essere sottovalutato, presenta voci autorevoli, su tutte quelle degli studenti che ci chiedono, a gran voce, di non ritenerci, noi adulti, capaci di vedere sempre meglio e più lontano di loro.

> C'è qualcosa di fondamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza mai richiedere il parere di coloro per i quali il sistema verosimilmente è progettato. L'inefficacia di questo approccio si rende sempre più evidente man mano che ci muoviamo all'interno del 21°esimo secolo [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che godono dell'autorità per partecipare sia all'analisi critica che alle riforme dell'educazione (Cook Sather, 2002, p. 3)[1].

1. Alison Cook-Sather (2002), "Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education", *Educational Researcher*, 31, 4 (May), 3-14.

Un panorama desolante

di *Federico Batini*

"Una prima tappa nella realizzazione di una vera uguaglianza in materia educativa dovrebbe passare dalla costruzione di corsi comuni per tutti gli allievi fino a 16 o 18 anni, in altre parole bisognerebbe combattere la gerarchizzazione precoce dei settori o dei percorsi formali e informali. In seguito bisognerebbe cercare di smussare tutto quello che sul piano materiale può creare degli ostacoli alla scolarizzazione dei bambini provenienti da famiglie socialmente sfavorite, instaurando il principio della gratuità totale dell'educazione compresi i pasti, i trasporti e il materiale scolastico. Bisogna prima di tutto assicurarsi che i bisogni fondamentali del bambino siano soddisfatti, prima che egli possa consacrarsi all'acquisizione di saperi scolastici. Infine bisognerebbe mettere in atto un'organizzazione della scuola e della pedagogia efficace che permetta a tutti di acquisire una formazione di base adeguata. Gli esempi della Finlandia o della Corea del Sud mostrano che un tale orientamento è possibile, e permette sia di ridurre le disuguaglianze nei confronti della scuola e sia di alzare il livello delle competenze scolastiche per tutti gli allievi" (Roland Pfefferkorn, intervista di Guy Zurkynde[2]).

Le disuguaglianze in termini di opportunità nel sistema di istruzione sono, oggi, sotto gli occhi di tutti: "le disuguaglianze di cui stiamo parlando sono: su un piano scolastico tra chi raggiunge (con o senza merito) il titolo di studio e chi evade o fuoriesce prematuramente dal circuito di istruzione e formazione; su un piano economico, tra ricchi e poveri, tra chi ha maggior benessere e agio e chi, per fare solo un esempio tra tanti, ha ancora difficoltà nel garantire ai propri figli la mensa scolastica o la possibilità di frequentare attività extrascolastiche; su un piano culturale, tra colti e ignoranti, o come oggi diciamo con una formula più elegante, tra chi possiede

2. L'intervista è contenuta in: *Solidarietà*, a. 10, n. 11, 11 giugno 2009.

le competenze di base, funzionali o più elevate e chi mancando delle competenze minime è definito analfabeta o analfabeta di ritorno; su un piano geo-culturale, tra Nord e Sud, tra contesti territoriali che offrono maggiori risorse e possibilità economico-culturali e contesti, in cui il degrado e lo svantaggio economico-culturale è visibile e storicizzato; su un piano individuale, tra uomini e donne, tra giovani e vecchi, tra italiani e stranieri" (Benvenuto, 2011, pp. 33-34).

Possiamo affermare oggi che quasi uno studente italiano su tre abbandona la scuola secondaria di secondo grado senza aver completato il percorso e senza aver conseguito alcun titolo (cfr. il contributo di Benvenuto in questo stesso volume). Il panorama, così desolante, emerge dai dati del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca elaborati da Tuttoscuola nel Dossier "Dispersione" del 2014[3]. Il dossier si apre con una cifra strabiliante: sono quasi tre milioni (2.900.000) i ragazzi che, negli ultimi quindici anni, non hanno portato a termine la scuola secondaria di secondo grado. Sono quasi 170mila i ragazzi che, in un quinquennio, cioè solo nella scuola secondaria di secondo grado, abbandonano il percorso di istruzione.

La situazione italiana è, nel contesto europeo, particolarmente preoccupante. La Strategia Europa 2020, ha infatti posto tra gli obiettivi prioritari per i Paesi Membri, la riduzione al 10% della quota di ESL (early school leavers: i giovani tra i 18 e i 24 anni privi di titoli o qualifiche successivi alla licenza media). Il nostro paese con il 17,6% di ESL (rilevazione MIUR 2012), si colloca lontanissimo dall'obiettivo e dalla media europea del 12,8% (in quart'ultima posizione tra i 27 Paesi della UE). Ha inoltre la peculiarità preoccupante di dati disomogenei sul territorio nazionale: evidenziando un problema di pari opportunità enorme. La percentuale di Neet (ragazzi tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non sono inseriti in formazione, non lavorano e non sono alla ricerca attiva di un lavoro) ci colloca al penultimo posto in Europa (seguiti dalla sola Grecia). La stima sulla fascia di età 15-34 rileva un 27,4% di giovani completamente inattivi. Risulta evidente la stretta correlazione che emerge dalla semplice lettura dei dati tra i numeri preoccupanti della dispersione scolastica e i numeri altrettanto preoccupanti dell'inattività giovanile.

La recente legge 107 (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti) ha infatti sottolineato nel suo primo articolo (comma 7.l) l'obiettivo cruciale di "prevenzione e contrasto della dispersione scolastica". L'Italia, paragona-

3. Il dossier è consultabile (semplicemente registrandosi) a questo indirizzo (ultimo accesso 20/03/2016): www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Tuttoscuola-Dossier-Dispersione_11_6_14.pdf.

ta ad altre nazioni, ha bisogni particolari in questo senso, bisogni che non possono più conoscere dilazioni di risposta.

Una definizione in cambiamento

La dispersione scolastica è definita, classicamente, come la somma di abbandoni e ripetenze[4]: "gli indicatori utilizzati per misurare la dispersione sono generalmente due. Il primo è rappresentato dal tasso di abbandono, che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare, senza portare a termine l'annualità scolastica sul totale degli iscritti. Il secondo fa riferimento al tasso di ripetenza che, prendendo come misura lo stesso universo, indica la percentuale di coloro che vengono 'bocciati' e quindi debbono ripetere la stessa annualità scolastica. La dispersione scolastica è un fenomeno che caratterizza particolarmente la classe d'inizio di ogni ciclo ed è indicativa di resistenze e di una certa 'scrematura' dell'utenza" (Batini, a cura di, 2002, p. 26).

Negli anni '60 e '70 del secolo scorso l'insuccesso scolastico veniva interpretato, soprattutto, come effetto della disuguaglianza strutturale e dell'eredità culturale "deprivata" della famiglia collocata socioeconomicamente in un "basso livello". L'insuccesso scolastico era dunque considerato come una variabile dipendente dalla classe sociale o comunque da fattori interni al sistema familiare che, nel loro insieme, configurano una condizione di svantaggio per l'allievo. La tipologia di interventi si collocava dunque nell'ambito del potenziamento scolastico per modificare il condizionamento esercitato dall'origine, in poche parole: ripetizione e semplificazione dei contenuti (l'erede odierno è lo sportello di recupero pomeridiano laddove classicamente impostato).

Già negli anni '80, a proposito della dispersione, acquisisce rilevanza la dimensione soggettiva e dunque si inizia ad attribuire minore peso alle determinanti sociali per riconoscere i tratti individuali e irripetibili di ogni percorso individuale. "Il termine dispersione scolastica dalla metà degli anni '80, si sostituisce a quello di selezione e di mortalità scolastica. Dispersione deriva etimologicamente da 'dispergêre' – composto da 'dis' e 'spargêre' – ma è sentito come derivato da 'disperdêre' composto da 'dis' e

4. Questa è la definizione che venne data, nel 1972, dall'Unesco "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un paese" (*La déperdition scolaire: une problème* mondial. *Etude statistique sur le déperditions scolaires*, Paris-Genéve, 1972, p. 18). La traduzione è di chi scrive. Rapporto disponibile al link: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000022/002227FB.pdf (ultimo accesso 20/03/2016).

‘perdêre’ –. Se il primo verbo richiama lo spargere cose qua e là senza un ordine predefinito, il dilapidare, il secondo richiama il dividere, il separare, l’allontanare, il dissipare, lo sperperare, il mandare in perdizione. Entrambi, nell’uso intransitivo, significano anche sbandarsi, disperdersi, svanire (il ‘disperso’ o la nebbia che ‘si disperde’ al sole). La combinazione tra etimologia e significato porta ad evocare con il termine dispersione la dissipazione di intelligenze, risorse, potenzialità dei giovani” (Ministero Pubblica Istruzione, 2000, pp. 7-8).

Le difficoltà scolastiche sarebbero, allora, maggiormente legate agli atteggiamenti di rifiuto, disimpegno, resistenza dei ragazzi al percorso scolastico. Gli interventi si collocherebbero dunque nell’area della motivazione. Negli stessi anni emerge, con una rilevanza progressiva, il tema della relazione con gli insegnanti e dunque si comincia a porre attenzione allo stile di conduzione del gruppo classe, al ruolo attivo o passivo in cui sono relegati gli studenti, al linguaggio (inclusivo o escludente) utilizzato in contesto didattico. Gli interventi, in questo periodo, perseguono dunque obiettivi di tipo relazionale, per migliorare la qualità delle interazioni studente-docente.

Un costrutto dalle molte cause

Dal decennio conclusivo del secolo scorso a quello iniziale di questo l’attenzione si focalizza su un approccio multifattoriale: “un’esperienza in cui gli esiti (i risultati) non possono essere disgiunti dalle motivazioni, dai significati, dal sistema delle interazioni che influenzano i comportamenti. In altri termini, al centro dell’attenzione vanno collocati sia il soggetto, inteso come attore capace di partecipare, di elaborare significati ed esperienze, sia i processi sociali che influenzano i percorsi formativi, coniugando, così, gli aspetti individuali e relazionali con quelli strutturali” (Batini, a cura di, 2002, pp. 28-29).

“Dalle diverse prospettive di analisi del fenomeno, che tendevano a dare peso ad un fattore piuttosto che ad un altro (al soggetto, alla sua intelligenza, al suo sviluppo cognitivo, all’ambiente, alla famiglia, alla mancanza di mezzi economici, alla povertà di stimoli culturali, alla scuola selettiva) si è giunti oggi a condividere una lettura che coglie le relazioni e gli intrecci tra i vari fattori, che tende ad individuare con chiarezza i vari elementi di rischio, le varie cause della dispersione scolastica, ma all’interno della loro interrelazione” (Ministero Pubblica Istruzione, 2000, p. 7).

Si pone infatti, rispetto alla dispersione scolastica, un problema immediato sul modo di definirla e contarla: è possibile isolare un solo anno? Il

percorso di uno studente nella scolarità secondaria di secondo grado, è, propriamente, di cinque anni. Isolare un anno significa non seguire il vero iter e rischiare, così, di attenersi a una stima inadeguata.

Un altro problema di rilievo è costituito dalla difficoltà a definire gli stessi abbandoni. Se le ripetenze, infatti, decisamente troppo numerose, sono facilmente contabilizzabili (e dunque dovrebbe essere possibile aggregarne i dati), gli abbandoni sono, invece, contabilizzati in modo chiaro soltanto laddove c'è una formalizzazione dell'abbandono stesso.

L'altro problema è quello relativo alla stessa definizione di dispersione scolastica. La dissipazione di risorse e potenzialità è, infatti, difficilmente conteggiabile. Alla dissipazione di risorse e potenzialità nell'ambito dell'istruzione scolastica, è riconducibili: rallentamenti del percorso di studi, mancati apprendimenti, uscite dal percorso di studi senza conseguimento del titolo, inadempienze dell'obbligo e del diritto dovere. Ci sono ormai, infatti, definizioni che parlano di dispersione al plurale. Si può parlare di differenti dimensioni o livelli di dispersione, per distinguere (Benvenuto, 2011): a) le forme di dispersione nei percorsi scolastici, di tipo materiale, che riguardano gli studenti che rallentano o cambiano percorso nel sistema di istruzione e formazione (questo livello rimanda all'analisi dei flussi, vale a dire delle ripetenze, delle non riscrizioni, dei trasferimenti, ritiri o passaggi degli studenti all'interno del sistema di istruzione); b) le forme di dispersione nell'apprendimento e nel processo di istruzione scolastica (questo livello rimanda all'analisi dei debiti scolastici o giudizi di non sufficienza, dei tassi di bocciatura, dei livelli raggiunti nelle distinte competenze disciplinari o trasversali, di scuola o a carattere comparativo nazionale/internazionale, e quindi la qualità degli apprendimenti); c) le forme di dispersione nell'integrazione e relazione sociale (questo livello riguarda l'analisi del disagio, devianza e disaffezione da regole, contesti sociali e valori condivisi a scuola e nella società civile, dell'abbandono); d) le forme di dispersione tra titoli di studio e competenze acquisite da un lato ed entrata nella vita professionale dall'altro (coerenza tra titoli e reclutamenti o contratti, ricaduta degli investimenti nell'istruzione) (Batini, Benvenuto, 2016).

Lo studio e l'interpretazione dei molti fattori che incidono sul fenomeno e dell'influenza tra essi è di fondamentale importanza per pianificare e sperimentare interventi di contrasto e prevenzione.

Possiamo, sinteticamente, rubricare: fattori individuali, fattori familiari, fattori socio-economici, fattori scolastici.

Fattori a livello individuale: si tratta delle caratteristiche psicologiche degli studenti, della presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, dei rifiuti e delle resistenze alla scuola, del disimpegno, del-

la auto-percezione di inadeguatezza, degli insuccessi (come il rendimento scolastico nei primi gradi scolari). Tutti questi fattori appaiono strettamente correlati alla dispersione scolastica (Dalton, Gennie & Ingels, 2009).

Dalla letteratura emerge in particolare il ruolo del senso di auto-efficacia: gli studenti con migliore percezione delle proprie capacità e maggiore autostima hanno maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alibernini, Lucidi, 2011; Batini, 2014). Le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano maggiore probabilità di abbandono (Batini, a cura di, 2015).

Fattori familiari: continua a rivelarsi significativa la relazione tra abbandono scolare precoce e genitori con basso livello d'istruzione (Lundetrae, 2011). L'ambiente di provenienza culturalmente svantaggiato porterebbe a nutrire basse attese nei confronti della scuola e della riuscita scolastica. A minore scolarità degli adulti che esercitano un ruolo genitoriale parrebbe corrispondere una minore motivazione media allo studio e una minore volontà di distinguersi dello studente (Petruccelli, 2005) con retroazione, quindi, sui fattori individuali.

La ricerca ha evidenziato come immigrati e figli degli immigrati abbiano una probabilità maggiore degli autoctoni di incorrere nella dispersione e, specificatamente, di abbandondare il percorso di istruzione anzitempo (Ocse, 2015). Tra i fattori che concorrono ci sono: mobilità territoriale, instabilità residenziale, ritardo scolastico per problemi linguistici, ma anche l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti (Canino, 2010; Oecd; 2006) che ritengono, a torto o a ragione, che gli studenti immigrati abbiano una probabilità rilevante di avere un rendimento scolastico basso.

Fattori socio economici: sono ormai molte le ricerche e le rilevazioni nazionali e internazionali che hanno evidenziato le correlazioni fra le condizioni socio-economiche della famiglia, il rendimento scolastico e la durata complessiva del percorso di studi. I gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente sono più a rischio di abbandono scolastico, anche per le pressioni (esplicite o implicite) che ricevono per diventare il prima possibile indipendenti economicamente o comunque per alleviare le spese della famiglia di origine (Bradley & Renzulli, 2011). La cultura di riferimento, i discorsi scambiati in famiglia sul ruolo del lavoro, sulla necessità di contribuire al budget familiare, la minore rilevanza e sostegno dato al percorso di istruzione si possono tradurre in una volontà del ragazzo/a di interrompere l'esperienza scolastica per poter fornire un supporto economico alla propria famiglia.

Fattori scolastici: sono molte anche le ricerche che hanno evidenziato il ruolo di fattori *interni* alla scuola (il modo in cui l'insegnamento e didattica sono organizzati e sviluppati, le relazioni interpersonali che si instau-

rano a scuola, aspetti legati all'organizzazione e al funzionamento della scuola) rispetto al fenomeno della dispersione scolastica. Da una parte emerge la rilevanza della relazione insegnante-studente (Trinchero & Tordini, 2011), dall'altra il ruolo dell'insuccesso scolastico: c'è una forte correlazione ad esempio tra bocciature ed abbandoni (Batini, Bartolucci, Bellucci, Toti 2015). Le scuole con classi molto numerose parrebbero avere un effetto negativo sulle performance scolastiche degli studenti (Balfanz & Legters, 2005); scelte anticipate paiono aumentare il rischio di dispersione, così come la possibilità di curricula diversificati a cui accedere cambiando il percorso anche in itinere sembra, invece, arginare le percentuali di dispersione (Rumberger & Lambs, 2003).

Intervenire a diversi livelli

Le necessità di intervento si situano, dunque, a molteplici livelli. Se da una parte occorre, senza dubbio, promuovere approcci che rendano gli studenti protagonisti attivi del loro percorso di istruzione, secondo il dettato del movimento denominato "Student Voice"[5] dall'altro occorre intervenire sull'architettura dello stesso sistema.

La collocazione del termine dell'obbligo di istruzione, per chi ha seguito un percorso regolare, dopo due anni dall'ingresso nella scuola secondaria di secondo grado, infatti, segna una contraddizione. Nel momento in cui, infatti, uno studente decide di abbandonare il percorso di istruzione non è motivato ulteriormente dalla possibilità di abbandono rimandata ai 2/5 di un percorso. Meglio sarebbe, e maggiormente democratico, ridefinire obiettivi e struttura dell'iter di istruzione. Un ciclo decennale, articolato in due gradi, che accompagni tutti dai 6 ai 16 anni, con gli stessi obiettivi e lo stesso percorso, uguali per tutti, potrebbe costituire il percorso legato all'obbligo di istruzione. Il traguardo successivo potrebbe articolarsi in un triennio (o biennio) maggiormente specialistico in cui sia possibile o indirizzare i propri studi verso un'area o prepararsi a una professione. Così facendo si ritarderebbe il momento della scelta collocandolo in una fascia di

5. Con il termine "Student Voice" si intende denominare quella prospettiva di ricerca sui percorsi di apprendimento che cerca di dare "voce" e tenere in considerazione il punto di vista dei principali attori dei processi di istruzione e formazione: gli studenti (Batini, a cura di, 2002; Fielding, 2004a, 2004b; Alison Cook-Sather, 2006; Batini, Benvenuto, 2016). Il movimento si caratterizza per l'intento di dimostrare anche la "fattibilità" di un approccio coinvolgente e responsabilizzante, non solo per un generico (e a volte paternalistico) invito alla "partecipazione", ma anche in ordine ai risultati di apprendimento che produce.

età anagraficamente più adatta a una scelta consapevole e si assicurerebbe la stessa formazione nella fascia dell'obbligo di istruzione.

Inoltre in un percorso così ristrutturato si potrebbe pensare di includere anche i tre anni precedenti, quelli relativi alla scuola dell'infanzia, importanti per obiettivi di socializzazione e la capacità di valorizzazione dell'esperienza.

Il secondo macro-cambiamento da effettuare riguarda, senza dubbio, l'approccio didattico, nel quale occorre introdurre spazi di scelta e autonomia, ma, soprattutto, occorre perseguire una didattica esperienziale in cui, come già sosteneva Dewey oltre cento anni fa, si parta da una situazione esperienziale o una situazione problema per sviluppare le competenze (corredate delle conoscenze e abilità necessarie) richieste[6]. La didattica centrata su attivazione e esperienza è possibile se si esce dalla trappola culturale del "contenuto". La predominanza di ormai oltre cento anni, dei "contenuti" di insegnamento ha finito per far dimenticare che l'esperienza scolastica è, soprattutto, un'esperienza di apprendimento. Ridefinire dunque il percorso di istruzione a partire dagli obiettivi di apprendimento (ciò che i ragazzi devono apprendere) e non dai contenuti di insegnamento (ciò che, secondo una superata concezione di "programma", si deve insegnare), consente di restituire dignità al ruolo dello studente che diventa attivo, come anche quello del docente, che da stanco ripetitore di contenuti pre-digeriti da altri, diventa *designer* di situazioni, attività e contesti di apprendimento. Le esperienze che ci sono, producono riscontri nel momento della sistematizzazione.

Gli studenti possiedono una cultura che si elabora e costruisce all'interno di modelli, categorizzazioni e formalizzazioni (meccanismi del pensiero) che sono, più di quanto si creda, il risultato del lavoro didattico. Il lavoro didattico è spesso, però, condizionato dalle sovrastrutture o dalle infrastutture (passività culturale, abbondanza di linguaggi non verbali, trasmissione frammentaria del sapere, giustapposizione di nozioni, ecc.) mentre, si fa sempre più strada l'importanza, da parte dell'insegnante, di

6. Dewey in *Come pensiamo* (1910) descrive le cinque fasi del pensiero riflessivo, che costituiscono l'ossatura, l'architettura del metodo didattico che propone:

1. osservazione di una situazione che permetta di individuare problemi, difficoltà e soluzioni, cioè una situazione di "incertezza", un contesto problematico;
2. riorganizzazione dei dati e delle conoscenze e loro razionalizzazione;
3. formulazione di un'ipotesi di soluzione;
4. attuazione di un ragionamento che consenta di stabilire se l'ipotesi ha consistenza, facendo riferimento non soltanto alle proprie conoscenze ma anche a contributi scientifici ed esperienze già compiute;
5. controllo attraverso l'azione, in cui si compie o meno la convalida dell'ipotesi: questo avverrà o attraverso l'osservazione diretta o attraverso la sperimentazione diretta.

centrarsi sulle risorse esistenti utilizzandole come ricchezze didattiche vere e proprie (ricchezze in quanto materiali che arricchiscono, facilitano e fluidificano l'apprendimento e lo "aprono"; ricchezze in quanto contribuendo alla possibilità di percepirsi come "esistente" e "riconosciuto" nel contesto scolastico consentono l'accendersi della motivazione). Si tratta di valorizzare il 'capitale esperienziale' (e non solo) posseduto dai ragazzi, finalizzandolo all'attivazione di un processo funzionale al conseguimento di risultati apprenditivi positivi. Questo lavoro si presenta progressivo quanto più è ampio il gap tra requisiti di partenza ed obiettivi formativi, ma è, senza alcun dubbio, ineliminabile. L'alternativa è scegliere deliberatamente di non colmare quel gap.

Un buon punto di partenza sarebbe quello, come ben spiega Trinchero, nel suo contributo in questo volume, di cominciare a riconoscere che qui non è questione di materia prima (secondo il noto adagio per cui "ogni generazione è peggiore di quella precedente" assumendo il giudizio di quella ancora precedente), ma di processo (di formazione): la dispersione, specie quando raggiunge queste percentuali, non può essere imputata alle "qualità culturali" o alle "caratteristiche" singole dei giovani. Lo studente impara a scuola a stare a scuola. L'apprendimento del ruolo, in un sistema scolastico che non incentiva la soggettività dei comportamenti, anzi, generalmente, tende ad alimentarne l'uniformità, viene praticato per somiglianza, differenza, opposizione. Se la mia esperienza nel sistema di istruzione è esperienza negativa, rischio di non sentirmi riconosciuto, di non "esistere" e, pertanto, nel momento in cui non viene data importanza a ciò che per me lo ha, quando le mie conoscenze ed esperienze non contribuiscono allo sviluppo degli apprendimenti, la costruzione di un'identità di ruolo oppositivo diventa una pratica di salvezza (perlomeno identitaria). L'alternativa è credere alla restituzione che mi è stata data e farla diventare una profezia che si autoavvera.

Riferimenti bibliografici

Alivernini F., Lucidi F. (2011), "Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study", *The Journal of Educational Research.*

Bayhan G., Dalgiç G. (2012), "School Dropout According to the Views of High School Leavers", *Inonu University journal of the faculty of education.*

Batini F. (a cura di) (2002), *La scuola che voglio. Idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*, Zona, Arezzo.

Batini F. (2013), *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino.

Batini F. (2014), *Drop-out*, Fuorilonda, Arezzo.
Batini F. (a cura di) (2015), OCSE "Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti" (edizione italiana autorizzata OCSE), Loescher, Torino.
Batini F., D'Ambrosio M. (2008), *Riscrivere la dispersione*, Liguori, Napoli.
Batini F., Bartolucci M. (2015), "Le autodefinizioni di neet e drop out: indizi da una ricerca sul campo", in Batini F., Giusti S. (a cura di), *Non studio, non lavoro, non guardo la TV. Quaderno di lavoro V convegno biennale sull'orientamento narrativo*, Pensa Multimedia, Lecce.
Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (Under review) (2016), "Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio", *CADMO Journal*.
Batini F., Benvenuto G. (2016), "Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education)", in Szpunar G., Sposetti P., Sanzo A. (a cura di), *Narrazione e educazione*, Nuova Cultura, Roma.
Batini F., Toti G. (2015), "Strategie di coping ed autoefficacia percepita: neet lavoratori studenti e soggetti in formazione", *Quaderno di lavoro V convegno biennale sull'orientamento narrativo*.
Benvenuto G. (2000), "I profili della dispersione: interviste qualitative agli studenti che hanno lasciato o cambiato il loro percorso di studi", in Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A. (a cura di) (2000), *Indagine sulla dispersione scolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
Benvenuto, G. (2011), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.
Bilge F., Tuzgöl Dost M., Cetin B. (2014), "Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14.5, 1721-1727.
Bradley C., Renzulli L. (2011), "The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School", *Social Forces*.
Chong A.M. *et al*. (2015), "Emotional Intelligence and At-Risk Students", *SAGE Open*, 5.1, 2158244014564768.
Cook-Sather A. (2006), "Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform", *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390.
Fielding M. (2004a), "Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities", *British Educational Research Journal*, 30, 2 (April), 295-311.
Fielding, M. (2004b), "'New wave' student voice and the renewal of civic society", *London Review of Education*, 2, 3 (November), 197-217.
Lundetræ K. (2011), "Does Parental Educational Level Predict Drop-out from Upper Secondary School for 16- to 24-year-olds When Basic Skills are Accounted For? A Cross Country Comparison", *Scandinavian Journal of Educational Research*.
Ministero della Pubblica Istruzione (2000), *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, MIUR, Roma.
Pintrich P., De Groot E. (1990), "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational*

Psychology, 82, 33-40.
Roderick M. (1994), "Grade retention and school dropout: Investigating the association", *American Educational Research Journal*, 31.4, 729-759.
Rumberger R., Sun Ah Lim (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*.
Ruus V.R., Veisson M., Leino M., Ots L., Pallas L., Sarv E.S., Veisson A. (2007), "Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate", *Social Behavior and Personality. An international journal*.
Sabates R., Akyeampong K., Westbrook J., Hunt F. (2010), "School Drop out: Patterns, Causes, Changes and Policies, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education", *Education for all global monitoring report, UNESCO.*
Schulenberg J.E. (2006), "Understanding the multiple contexts of adolescent risky behavior and positive development: Advances and future directions", *Applied Developmental Science*, 10, 107-113.
Skalická V., Stenseng F., Wichstrøm L. (2015), "Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior. A three-wave longitudinal study from preschool to third grade", *International Journal of Behavioral Development*, 0165025415584187.
Trinchero R., Tordini M.L. (2011), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, FrancoAngeli, Milano.
Unesco BIE (1972), *La déperdition scolaire: une problème mondial. Etude statistique sur les déperditions scolaires*, Unesco - Journal de Genève, Paris-Genève.

Ascoltare studenti, insegnanti, dirigenti: che cos'è la dispersione?

di *Marco Bartolucci, Federico Batini*

La rilevazione: in dialogo continuo tra prassi e ricerca evidence based

La rilevazione che viene presentata in questo volume fa parte di un progetto di ricerca più ampio che è, complessivamente, articolato attorno al progetto Orientadropout, dell'Ente Cassa di Risparmio di Firenze in collaborazione con il Dipartimento Fissuf (Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione) dell'Università degli Studi di Perugia, l'Isfol, l'APS Pratika, l'Associazione Nausika e LaAV e una serie di Istituti di Istruzione delle Province di Arezzo e Firenze e di agenzie formative degli stessi territori. La chiave interpretativa complessiva di questo complesso processo di ricerca è quella di leggerlo come una circolare relazione tra approccio conoscitivo e di ricerca azione. Le precedenti azioni conoscitive in materia di dispersione scolastica hanno consentito di individuare esperienze significative sul campo, di formalizzarle e confrontarle con esiti di altre ricerche sperimentali e non. Hanno orientato, in un dialogo continuo tra sguardo della ricerca e sguardo dell'azione. Le pratiche proposte nelle azioni sperimentali del progetto passeranno attraverso una serie di vagli interpretativi e di valutazione (dai test somministrati con disegno sperimentale classico ex ante ed ex post sino alla valutazione degli apprendimenti e alla validazione degli insegnanti) e orienteranno le successive azioni conoscitive. Nella fase di preparazione del progetto si è ritenuto opportuno procedere a una rilevazione attraverso un questionario. Seguendo un processo tutto particolare per il disegno di ricerca, si è scelto di costruire strumenti e somministrarli insieme a tre gruppi di studenti dell'Università degli Studi di Perugia. Si tratta degli studenti del corso di Pedagogia Sperimentale di Scienze della Formazione Primaria, gli studenti del corso di Metodologia della Ricerca educativa, dell'osservazione e della valutazione di Scienze dell'Edu-

cazione, gli studenti del corso di Pedagogia Sperimentale di Scienze e Tecniche dei Processi Psicologici e Mentali[7] che sono stati messi a contatto diretto con il problema e hanno affrontato un processo di ricerca reale, realizzandone poi delle porzioni. Il loro punto di vista sulla dispersione scolastica si è, strada facendo, allargato man mano che acquisivano familiarità con gli strumenti del processo di ricerca che stavano vivendo. L'apprendimento trasformativo viene declinato qui in modi che non risultano immediatamente comprensibili a tutti coloro che, con ruoli diversi, partecipano al processo.

7. Li vogliamo nominare e ringraziare uno ad uno, insieme alla coordinatrice del loro lavoro, dott.ssa Giulia Toti, sono: Almadori Erika, Alunni Agnese, Antonielli Micol, Antonini Francesca, Antonini Veronica, Arcamone Althea, Argentati Beatrice, Baccarelli Pantea, Bacchetti Sofia, Baglioni Pamela, Baldelli Chiara, Barbano Lucia, Barlozzini Rachele, Bartoccini Tamara, Bascio Francesca Emanuela, Belà Gloria, Benedetti Teresa, Berilli Beatrice, Berretta Arianna, Bettelli Margherita, Biagiotti Gilda, Biancamaria Castellini, Biccheri Chiara, Bologna Giulia, Bono Valentina, Botti Riccardo, Bufaloni Simone, Burnelli Sofia, Bussolini Diletta, Cadeddu Eraldo, Candido Eleonora, Capitanucci Selene, Capogrosso Marianna, Capuccini Erica, Cardeti Serena, Caremani Elisa, Cassano Alessandra, Caterbi Michela, Ceccarelli Alessia, Ceccarelli Valentina, Cerrini Benedetta, Cesari Giada, Cesoni Lucia, Checcucci Margherita, Ciavarella Caterina, Cimarelli Greta, Ciotti Elisa, Cittadini Greta, Civello Lodiana, Cosenza Martina, Cretella Chiara, Cruciani Camilla, Del Gaia Angela, Di Pumpo Vincenzo, Dinze Seunou Felicite Claire, Domiziani Jessica, Dottorini Giulia, Elisei Elisa, Ellero Ester, Epifani Riccardo, Fanelli Benedetta, Fantini Rebecca Maria, Fatuzzo Giovanni, Federici Giulia, Ferraina Marzia, Figoli Angela, Fiore Valeria, Fioretto Maria, Fontana Riccardo, Forti Francesca, Funari Giulia, Gallelli Cecilia, Gentile Davide, Giannini Lucia, Gildezza Clelia, Giorgi Ilaria, Gravili Carlo, Guido Angelica, Lauri Matteo, Lavalle Lucia, Lazaridoy Galini, Legumi Miriana, Lepri Alessandro, Licata Fracesca, Lignini Martina, Lo Mauro Mario, Lorenzetti Andrea Pagnotta, Loreti Serena, Lucchesi Giorgia, Lucchetti Lucia, Lucifero Daniela, Lupattelli Silvia, Mackowski Irene, Malucelli Costanza, Mameli Sofia, Mangoni Serena, Manini Valentina, Marconi Sofia, Marijan Vesna, Mariotti Francesca, Mariuccini Jenny, Martella Marzia, Martini Chiara, Masciarri Michele, Meacci Sara, Mela Giulia, Menestò Marta, Menghini Azzurra, Mihail Meschini Gutu, Minelli Cristina, Minnucci Chiara, Montorro Teresa, Morelli Margherita, Morosi Pipparelli Michele, Murrone Andrea, Nannini Silvia, Natali Sara, Nisi Leonardo, Ortica Ylenia, Orticagli Elisa, Pacconi Chiara, Paoletti Rebecca, Paoloni Letizia, Parlanti Valentina, Parretti Damiano, Pedini Gabriele, Pergolesi Michela, Petrelli Elisa, Piccafuoco Michela, Piergentili Francesca, Piergentili Giordano, Pierluigi Irene,Pipparelli Morosi Michele, Posti Alessia, Pupo Eleonora, Quadrelli Federica, Radicchi Gaia, Ragnacci Giulia, Ragni Elena, Rizzuti Rosa Michela, Romitelli Marta, Rosatelli Cristina, Rosati Silvia, Ruspi Luca, Russo Chiara Maria, Sabati Jennie, Sachet Emilie, Salci Camilla, Salvatori Selene Raffaella, Schiappa Lorenzo, Segoloni Sonia, Serafini Elena, Settembri Tommaso, Settimi Virginia, Spano Gaia, Sparano Serena, Strappaghetti Martina, Susta Mirko, Tarozzi Filippo, Tarpani Rachele, Tassi Kety, Tedesco Federica, Tiziana Moret, Trippolini Martina, Trottolini Chiara, Vagnarelli Valeria, Valentini Giulia, Valicenti Vincenza, Vescovi Laura, Villa Benedetta, Viola Marta, Zecca Valentina, Zucchetti Stefano.

Lo Student Voice come pratica di ascolto

L'intero processo di ricerca ha privilegiato un approccio orientato all'ascolto degli studenti, così delle proposte, in fase di progettazione e costruzione degli strumenti, fatte dagli studenti universitari, in una logica di apprendimento e di sistematizzazione e formalizzazione progressiva, come della considerazione dei rispondenti con cui è stato costruito il questionario per gli studenti. L'idea, fallibile, con cui lo strumento di rilevazione è stato costruito, a seguito di un pre-test, svolto con campione interno e piccolo campione esterno, è stata quella di centrare la rilevazione sulle opinioni, gli agi e disagi, le proposte di miglioramento rispetto allo specifico della scuola, ovvero sugli apprendimenti e sulle relazioni e sulle pratiche principali, ovvero sulle didattiche e sulla valutazione. Il tutto ruotava intorno al concetto di dispersione scolastica e ai due fattori che le danno consistenza: abbandoni e ripetenze, per cercare di ri-costruire la visione, la percezione, il significato attribuito dagli studenti.

I questionari rivolti a insegnanti e dirigenti, hanno soprattutto il valore di una rilevazione: le opinioni, certo, di tutti gli attori sono importanti, così come importante è conoscere la loro posizione.

Il questionario rivolto agli studenti è sia per il suo scopo che lo configura anche come spazio di ascolto, che per la consistenza dei rispondenti, lo strumento attorno al quale ruota la nostra analisi. Consapevoli dei limiti inevitabili di un dispositivo del genere il tentativo è stato quello di forzare il meno possibile l'interpretazione e riuscire, quanto più possibile a restituire uno spazio e una voce attraverso la restituzione delle risposte.

Descrizione del campione e dello strumento di rilevazione: gli studenti

Il campione del questionario rivolto agli studenti è composto da 5149 rispondenti, articolati in quattro province: Firenze (94 area cittadina e 552 provincia), Arezzo (208 area comunale e 644 nella provincia), Perugia (1535 area comunale e 1446 provincia di Perugia), Terni (425 area comunale, 245 in provincia di Terni). Gli studenti partecipanti 2635 sono allievi di scuole secondarie di primo grado e 2514 allievi di scuole secondarie di secondo grado. Sono rappresentati equamente i sessi: 2530 sono le femmine, 2528 maschi e 91 di sesso non specificato.

Il questionario è stato elaborato assieme agli studenti di Scienze dell'educazione, Scienze e tecniche psicologiche e dei processi mentali e Scienze

della formazione primaria dell'Università degli Studi di Perugia. Gli stessi studenti lo hanno poi somministrato alle scuole partecipanti, che qui ringraziamo: ISIS Benedetto Varchi, Montevarchi; Istituto Comprensivo Renato Fucini, Montespertoli; Istituto Comprensivo Calamandrei, Firenze; Istituto Comprensivo Petrarca, Montevarchi; Istituto Comprensivo Panicale-Tavernelle; Istituto Omnicomprensivo G. Mazzini Magione; Istituto Comprensivo Foligno 1, Foligno; Istituto Di Istruzione Superiore A. Cecchi, Pesaro; Istituto Comprensivo Statale Acquasparta San Gemini; Scuola, Mastro Giorgio-Nelli, Gubbio; Istituto Comprensivo, Alighieri C. Sabbioni, Cavriglia; Istituto Comprensivo Statale, Sansepolcro; Istituto Comprensivo, IV Novembre, Arezzo; Istituto Comprensivo Perugia 6, Perugia; Istituto Comprensivo Assisi 2, Assisi; Istituto Superiore Sassetti-Peruzzi, Firenze; Istituto Superiore, Giotto Ulivi, Borgo San Lorenzo; Istituto Comprensivo Masaccio, San Giovanni Valdarno; Istituto Comprensivo, Monte San Savino; Istituto Comprensivo Scarperia, San Piero A Sieve; Istituto Comprensivo Statale Galileo Chini, Montecatini Terme; Istituto Comprensivo Orvieto-Montecchio, Orvieto; Istituto Superiore Spoleto, Sansi Leonardi Volta, Spoleto; Istituto Omnicomprensivo Dante Alighieri Nocera Umbra; Istituto Comprensivo "Da Vinci e Nucula", Terni; Istituto Comprensivo, Giano-Bastardo; Istituto Tecnico Economico F. Scarpellini, Foligno; Istituto Superiore Sanvatorelli-Moneta, Marsciano; Liceo Scientifico R. Donatelli, Terni; Istituto Superiore, M. Polo-R. Bonghi, Assisi; Istituto Comprensivo Giuseppe Piermarini, Foligno; Istituto Comprensivo San Venanzo, Terni; Istituto Istruzione Superiore Cassata-Gattapone, Gubbio; IIS Patrizi-Baldelli-Cavallotti, Città Di Castello; Istituto Comprensivo, Bastia 1; Istituto Professionale Industria e Artigianato, Sandro Pertini, Terni; Scuola Secondaria Statale "L. Da Vinci" - Sede Di Pistrino - Citerna; Istituto Comprensivo L. Da Vinci - San Giustino; Liceo Classico Properzio, Assisi; Istituto Tecnico Economico Tecnologico A. Capitini - V. Emanuele II; A. Di Cambio; Istituto Superiore Mazzatinti, Gubbio; Ist. Comprensivo Giovanni XXIII, Terranuova Bracciolini; Istituto Di Istruzione Superiore Giordano Bruno, Perugia; Liceo Statale A. Pieralli, Perugia; Liceo Scientifico Galeazzo Alessi, Perugia; Istituto Comprensivo Cortona 2; Istituto Comprensivo Figline Valdarno; Istituto Superiore Ernesto Balducci, Pontassieve; Istituto Magistrale Statale - Giovanni Da San Giovanni, San Giovanni Valdarno (Ar); Istituto Comprensivo Francesco Severi, Arezzo; Istituto Comprensivo, Garibaldi, Capolona; Ist. Professionale Industria E Artigianato, Orfini, Foligno[8].

8. Ringraziamo comunque le scuole che, per motivi differenti, hanno rifiutato di partecipare alla rilevazione. Esse sono: Istituto Comprensivo Altiero Spinelli, Scandicci; Liceo Scientifico Guido Castelnuovo, Firenze; Liceo Scientifico N. Rodolico, Firenze; Istituto

Inizialmente era stato previsto un campionamento stratificato per dimensioni (corrispondenti alle province), ma poi per i moltissimi dinieghi (o non risposte) ricevuti si è proceduto a contattare la quasi totalità delle scuole secondarie in tre delle quattro province coinvolte (tranne a Terni).

Il questionario era articolato in sei domande di tipo anagrafico e relative al titolo di studio delle famiglie di provenienza; sedici le domande chiuse, quattro le domande aperte e 32 item Likert a cinque punti articolati in

di Istruzione Superiore Benevenuto Cellini, Firenze; Istituto Superiore Enriques Agnoletti, Sesto Fiorentino; Istituto Comprensivo Gandhi, Firenze; Istituto Comprensivo Ghiberti, Firenze; Istituto Comprensivo Don Lorenzi Milani, Firenze; Istituto Comprensivo Lucio Voluseno, Sestino; Liceo Classico Plinio Il Giovane, Città Di Castello; Istituto Comprensivo Foligno 2; Istituto Comprensivo, I.C. Alto Orvietano- Fanro (Tr); Istituto Professionale Per I Servizi Alberghieri E Della Ristorazione "Aurelio Saffi", Firenze; Istituto Comprensivo Rossella Casini, Scandicci; Istituto Comprensivo Statale, Rufina;Istituto Superiore Statale Enrico Fermi Leonardo Da Vinci, Empoli; Istituto Statale D'istruzione Superiore, Giorgio Vasari, Figline E Incisa Valdarno; ISIS Valdarno; Istituto Superiore Luca Signorelli, Cortona; Istituto Comprensivo Margaritone, Arezzo; Istituto Superiore Giovanni Da Castiglione, Castiglion Fiorentino; Istituto Comprensivo M. Cappelletti, Allerona; Istituto Superiore Buonarroti - Fossombroni Arezzo; Istituto Superiore Margaritone Arezzo; Istituto Tecnico Industriale Galileo Galilei Arezzo; Istituto Vittoria Colonna, Arezzo; Istituto Comprensivo, Bernardo Dovizi, Bibbiena; Istituto Comprensivo, Rita Levi Montalcini, Lucignano; Istituto Comprensivo Statale G. Vasari, Arezzo; Ipssart G. De Carolis, Spoleto; Liceo Classico, Federico Frezzi - Beata Angela, Foligno; Liceo Classico F. Petrarca, Arezzo; Istituto Comprensivo, Cortona 1; Istituto Superiore, Galileo Galilei, Poppi; Istituto Comprensivo Statale G. Monaco, Castel Focognano; Istituto Superiore, Enrico Fermi, Bibbiena; Istituto Comprensivo, Martiri Di Civitella, Civitella In Val Di Chiana; Istituto Comprensivo Dalmazio Birago, Passignano Sul Trasimeno; Istituto Comprensivo Cerreto-Sellano, - Cerreto Di Spoleto; Istituto Omnicomprensivo Statale Beato Simone Fidati, Cascia; Istituto Comprensivo Poliziano, Firenze; Istituto Comprensivo Compagni Carducci, Firenze; Liceo Artistico Statale Leon Battista Alberti, Firenze; Scuola, G. Cavalcanti, Sesto Fiorentino; Istituto Superiore, Cavour Marconi Pascal, Perugia; Liceo Artistico Di Porta Romana E Sesto Fiorentino, Firenze; Istituto Comprensivo, Manzoni-Baracca, Firenze; Istituto Comprensivo Loro Ciuffenna; Istituto Comprensivo Alto Casentino, Stia; Liceo Scientifico, F. Redi, Arezzo; Istituto Omnicomprensivo Statale G. Marcelli, Foiano Della Chiana; ISIS - A. Vegni Capezzine; Istituto Omnicomprensivo Fanfani-Camaiti, Pieve Santo Stefano; Istituto Comprensivo - Piero Della Francesca, Arezzo; Istituto Comprensivo, Poppi; Istituto Comprensivo, Cesalpino, Arezzo; Istituto Superiore Salvemini-D'Aosta, Firenze; Liceo Classico Galileo, Firenze; Istituto Comprensivo Puccini, Firenze; Istituto Superiore Enriques, Castelfiorentino; Istituto Comprensivo Oltrarno, Firenze; Istituto Tecnico Industriale Statale, Antonio Meucci, Firenze; Istituto Comprensivo Piero Della Francesca, Firenze; Istituto Comprensivo Coverciano, Firenze; Liceo Classico Michelangiolo, Firenze; Scuola Secondaria Statale Di 1° Grado, Busoni-Vanghetti, Empoli

Istituto Comprensivo II Pontormo, Empoli; Istituto Comprensivo Pontassieve; Istituto Comprensivo Statale, Reggello; Istituto Superiore Galileo Galilei Firenze; Istituto Comprensivo Don Lorenzo Milani Tavernelle Val Di Pesa; Istituto Tecnico Commerciale Peano Firenze; Istituto Superiore Piero Gobetti-Alessandro Volta Bagno A Ripoli; Liceo Classico Dante, Firenze; Istituto Superiore, Leonardo Da Vinci, Firenze; Istituto Comprensivo Guicciardini, Firenze.

tre aree di interesse. Le indicazioni prevedevano il coinvolgimento di dieci classi per istituto (almeno 20 insegnanti e il dirigente, per i relativi questionari), ma le consegne non sono state sempre rispettate (sia per problemi di comunicazione e gestione, anche del gruppo di ricerca, sia per scarsa motivazione, che per problemi oggettivi quando la dimensione dell'istituto era esigua). Si è preferito perciò analizzare per grado e per territorio i dati e non isolare situazioni singole, anche se questo avrebbe potuto far emergere alcuni dati interessanti[9].

La "carriera" scolastica del campione

Gli studenti partecipanti che si definiscono come in corso (ovvero privi di ripetenze nell'intera carriera scolastica) sono 4486 (87,1%), mentre quelli che sono incorsi in una o più ripetenze sono 663 (12,9%). La ripetenza riguarda principalmente i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado, infatti, nella secondaria di primo grado è coinvolto da una bocciatura il 3,1% (67 studenti), mentre alle superiori ha fatto l'esperienza di ripetenza ben il 20% degli studenti rispondenti (596 studenti). Tra i soggetti che sono incorsi in ripetenze alle scuole secondarie di secondo grado 349 sono maschi, 217 sono femmine e ben 30 tra coloro che si autodefiniscono di sesso non specificato. Considerando che sono 68 coloro che si autodefiniscono di sesso non specificato la percentuale di ripetenze tra loro è del 44,1%. Se rappresentiamo le ripetenze per aree geografiche ci troviamo in una situazione di questo tipo:

9. L'estratto della lettera di accompagnamento alla richiesta di somministrazione sintetizzava, si tratta: "di 3 questionari rivolti: a lei, a un gruppo composto da 20 tra i suoi insegnanti (scelti in rappresentanza delle differenti discipline e in modo da avere una rappresentanza di insegnanti di tutte le classi: I, II, III…), a un gruppo composto da tutti gli allievi di dieci classi della sua scuola (nove per la secondaria di primo grado) in modo da avere due prime (tre per la secondaria di primo grado), due seconde (tre per la secondaria di primo grado), due terze (tre per la sec I grado), due quarte e due quinte".

Area geografica/ situazione	% di soggetti con ripetenza scuole secondarie di primo grado	% di soggetti con ripetenze scuole secondarie di secondo grado	Articolazione per tipologia di istituto
Arezzo	1,3%	9,8%	Licei 0% Tecnici (numerosità bassa) Professionali 21,1%
Provincia Arezzo	2,5%	8,8%	Licei 2,4% Tecnici 15,7% Professionali (numerosità bassa)
Firenze	11,1%	41,5%	Licei (numerosità bassa) Tecnici 25% Professionali 62,1%
Provincia Firenze	4%	30,9%	Licei 14,3% Tecnici 21,9% Professionali 47,2%
Perugia	4,8%	16,6%	Licei 11,6% Tecnici 15,1% Professionali 35%
Provincia di Perugia	3,7%	17,9%	Licei 6,9% Tecnici 10,9% Professionali 38,4%
Terni	0,7%	35,3%	Licei (numerosità bassa) Tecnici (numerosità bassa) Professionali 40,08%
Provincia di Terni	3,1%	22,4%	Licei (numerosità bassa) Tecnici 18,2% Professionali 50%

La diversa articolazione del campione nelle diverse aree geografiche non suggerisce modalità di interpretazioni dei dati tali da far ritenere che le percentuali più alte possano riferirsi a sotto-campioni più piccoli.

Analogamente per le scuole secondarie di secondo grado si è chiesto quanti di loro fossero stati “sospesi in giudizio”. Tale pratica riguarda ben il 21,8% dei rispondenti.

La media dei voti dei rispondenti si configura come segue:

Area geografica/ situazione	Valutazione media anno precedente scuole secondarie di primo grado	Valutazione media anno precedente in corso scuole secondarie di secondo grado	Valutazione media anno in corso scuole secondarie di primo grado	Valutazione media anno in corso scuole secondarie di secondo grado
Arezzo	7,63	7,36	7,36	7,06
Provincia Arezzo	7,75	7,49	7,40	7,13
Firenze	7,11	6,62	6,88	6,46
Provincia Firenze	7,09	6,58	6,95	6,52
Perugia	7,63	7,06	7,36	6,84
Provincia di Perugia	7,83	7,05	7,59	6,92
Terni	8,09	7,04	7,75	6,82
Provincia di Terni	7,69	7,16	7,51	7,00

Risulta evidente un andamento medio che consente di fotografare delle differenze territoriali. Le zone di Firenze e provincia si connotano infatti come le aree geografiche con valutazioni medie inferiori rispetto alle altre, anche laddove scomposte per tipologia di Istituto di Istruzione secondaria di secondo grado. L'andamento si conferma tale anche per le scuole secondarie di primo grado ed è coerente con le percentuali di ripetenze rilevate.

Allo stesso modo, avendo domandato agli studenti partecipanti se avessero mai pensato di abbandonare gli studi, le percentuali si distribuiscono come segue[10]:

10. I dati riportati in tabella creano qualche confusione in relazione alla diversa composizione del sotto-campione. La prevalenza di risposte da scuole professionali su Terni e provincia produce l'innalzamento delle percentuali. Il dato aretino è, al contrario, spinto in basso (nelle percentuali negative "qualche volta" e "spesso"), probabilmente, dalla prevalenza di studenti di Licei. A Firenze sono ben rappresentati Tecnici e Professionali mentre

	Scuole secondarie di primo grado	**Scuole secondarie di secondo grado**
Arezzo	Mai 73,1% Qualche volta 21,7% Spesso 5,1%	Mai 69,7% Qualche volta 21,2% Spesso 9,1%
Provincia di Arezzo	Mai 78,2% Qualche volta 18,8% Spesso 3,1%	Mai 73% Qualche volta 24,7% Spesso 2,2%
Firenze	**Mai 63,6%** **Qualche volta 22,7%** **Spesso 13,6%**	Mai 44,3% **Qualche volta 42,9%** **Spesso 12,9%**
Provincia Firenze	**Mai 65,5%** **Qualche volta 28,5%** **Spesso 6%**	Mai 51,1% Qualche volta 35,5% Spesso 13,4%
Perugia	**Mai 65,1%** **Qualche volta 26,6%** **Spesso 8,2%**	Mai 56% Qualche volta 35,8% Spesso 8,2%
Provincia di Perugia	Mai 66,5% Qualche volta 26,2% Spesso 7,3%	Mai 58,1% Qualche volta 32,9% Spesso 9%
Terni	Mai 75,6% Qualche volta 20,2% Spesso 4,2%	Mai 35,4% **Qualche volta 38,1%** **Spesso 26,5%**
Provincia di Terni	Mai 70,8% Qualche volta 24,9% Spesso 4,3%	Mai 25% **Qualche volta 50%** **Spesso 25%**

Al di là di singoli aggiustamenti che, come precisato in nota, potrebbero falsare di alcuni punti percentuali una rappresentazione che sia predittiva della percezione complessiva degli studenti delle aree indagate, risulta di estremo interesse effettuare qualche conteggio complessivo. Nelle quattro aree geografiche indagate gli studenti delle scuole secondarie di primo grado hanno pensato di abbandonare gli studi "qualche volta" 23,6% o spesso 5,6%. Un ragazzo/a su 3 ha dunque considerato la possibilità di abbandonare la scuola quando è ancora nel pieno dell'obbligo di istruzione. Dalla rubricazione delle percentuali complessive si può vedere, nei diversi territori, una situazione

i Licei sono scarsamente rappresentati. Tuttavia per l'area fiorentina isolando anche soltanto le risposte dei liceali seppure le percentuali si assestino in una situazione migliore questa non consente di collocarlo in situazione simile agli altri territori. La distribuzione, invece, del campione perugino è ben equilibrata tra tutte le tipologie.

particolarmente grave nell'area fiorentina dove i rispondenti "qualche volta" sono in linea con le percentuali complessive, mentre gli studenti che hanno risposto spesso 5,6% sono oltre il doppio (in provincia la situazione si rovescia), avvicinandosi al triplo, situazione analoga per Perugia ove però la percentuale sale maggiormente per quanto riguarda la risposta "qualche volta".

La dinamica delle scuole secondarie di secondo grado soffre, invece, di qualche problema nella composizione del campione (dovuta, come chiarito in precedenza, alle risposte negative di molte scuole alla richiesta di partecipare all'indagine). Tuttavia è possibile osservare un andamento analogo (tranne nel caso di Terni dove la bassa numerosità) in provincia dove la prevalenza di studenti dei professionali in città, produce un innalzamento delle percentuali negative.

Nel complesso i dati fotografano una situazione di disagio non residuale.

Quali sono le motivazioni che gli studenti indicano come cause del loro pensare all'abbandono scolastico come soluzione possibile?

Se sì, per quali motivi?

Non avevo più voglia	*30%*
Volevo fare altro	*14,9%*
Ho avuto un brutto voto (brutti voti)	*13,1%*
Ho avuto un contrasto con un docente	*9,4%*
E' tutto troppo difficile	*5,6%*
Trovo che la scuola faccia imparare poco	*4,3%*
Sono stato bocciato/a	*3,7%*

Le risposte si concentrano su alcune categorie: "non avevo più voglia" 30%, "volevo fare altro" 14,9%, "ho avuto un brutto voto" 13,1%, "ho avuto un contrasto con un docente" 9,4%. Nell'opzione "altro" si nota una prevalenza di risposte nell'area dei contrasti con i docenti e nell'area delle valutazioni negative ricevute. Si presentano, tuttavia, diverse occorrenze afferenti alla categoria "bullismo" sia così espressa, sia quando tradotta in azioni concrete ("fastidi ripetuti da parte dei miei compagni", "prese in giro molto brutte", "offese pesanti dai bulli" ecc.). Si parla di occorrenze superiori al 2% ma è necessario considerare che si tratta soltanto di coloro che avevano risposto affermativamente alla domanda sul "pensiero di abbandonare gli studi" e che la voce non era tra le opzioni di risposta data, ma è stata aggiunta attraverso una specificazione possibile dopo aver scelto la risposta "altro". La distribuzione territoriale delle risposte afferenti a quest'area è distribuita territorialmente in modo abbastanza uniforme.

Sono dunque la motivazione, il desiderio di fare altro tipo di esperienze, le valutazioni negative ricevute e i contrasti con i docenti i motivi pre-

valenti che spingono gli studenti a pensare all'abbandono. Emerge, tuttavia, un'area grigia relativa a relazioni difficili con i pari.

Il rapporto con le discipline

Il rapporto con le discipline degli studenti che hanno partecipato alla ricerca appare connotato da alcune ricorrenze. Pur suddividendo i risultati totali per area geografica e per grado scolastico non si rilevano grandissime differenze (sotto sono comunque riportate le scomposizioni dei dati).

La disciplina preferita per la totalità del campione risulta essere l'educazione fisica, scelta dal 20,6% del campione, seguita dalla matematica scelta dal 17%, in terza posizione si trovano le lingue straniere con il 12,5%. Attorno alla matematica si costruisce molto del gradimento/ostilità e della difficoltà nel proprio percorso scolastico. Anche analizzando complessivamente le discipline più detestate, infatti, troviamo al primo posto la matematica con il 22,3%, seguita da "nessuna" scelto dal 17,1% e da storia, 14,3%, lingue straniere 11,5%.

Tra le più complesse ci sono ancora: matematica scelta dal 32,3%, lingue straniere 18,4 e poi "nessuna" scelto dal 10,2%. Se dunque matematica e lingue sono le discipline preferite di una parte significativa del campione sono anche considerate tra le discipline più complesse (quasi il doppio di coloro che la indicano come disciplina preferita) e sono detestate da un'altra parte di maggior peso percentuale. Matematica e lingue straniere sono dunque tra le discipline che costituiscono una "spaccatura" all'interno del gruppo classe.

Noto è il fenomeno della "rinuncia selettiva", ovvero il deliberato proposito di non studiare più una disciplina soltanto, che si verifica particolarmente, nel sistema di istruzione italiano, con la matematica (Di Martino, Zan, 2011).

Di seguito si propone l'analisi nel dettaglio.

Le discipline preferite

Se limitiamo l'analisi alle discipline preferite troviamo ad Arezzo, per la scuola secondaria di primo grado al primo posto la matematica, con il 26,1%, poi l'educazione fisica 21,8%, mentre le posizioni si invertono nella relativa provincia il 22,7% sceglie educazione fisica e 22,1% matematica. A Firenze è ancora la matematica la disciplina preferita per il 24% e l'educazione fisica per il 16%, nella provincia di Firenze con il 26,5% svetta l'educazione fisica seguita dalle lingue straniere ben distanziate al 14,6% (matematica è terza a 11,9%).

A Perugia è ancora l'educazione fisica la disciplina preferita per il 25,3% seguita dalla matematica con il 18,2%, nella provincia l'educazione fisica al 26,6% e la matematica al 17,8%.

Terni sceglie in modo netto, 30%, la matematica, viene poi, con il 18%, l'educazione fisica, in provincia le posizioni si invertono di nuovo e "vince" l'educazione fisica al 20,8% e la matematica conquista la seconda posizione con il suo 18,8%.

La matematica ha un ruolo rilevante anche nelle secondarie di secondo grado. Ad Arezzo la matematica è la disciplina preferita, scelta dal 33,3% degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, seguita da italiano al 17,6%, ugualmente prima in provincia la matematica dove viene scelta dal 27,1%, mentre l'educazione fisica dal 23,5%. A Firenze la disciplina preferita è l'educazione fisica 22,4, e al secondo posto c'è "nessuna", con un ragguardevole 15,8% (segue matematica con il 10,5%), mentre in provincia all'educazione fisica 21,1%, seguono le lingue straniere 16,1% (matematica 11,3%).

Gli studenti perugini scelgono l'educazione fisica 16,4%, al secondo posto la matematica con il 15%, in provincia educazione fisica al 19,2% e italiano al 13,3%.

A Terni la più scelta è la matematica, con il 15,1%, poi l'educazione fisica con il 13,8% (italiano 13,2%), mentre in provincia educazione fisica e matematica entrambe al 18,4%, conquistano un primo posto a pari merito.

Le discipline più odiate

La matematica compare dunque, in modo forte, tra le discipline preferite, tuttavia un ruolo ancora più forte le è riservato tra le discipline più detestate e tra quelle più complesse. La matematica affascina dunque gli studenti che riescono, mentre spaventa e si lascia odiare da coloro che non vi

riescono. Le emozioni negative associate alla matematica sono (Di Martino, 2015), infatti, attribuibili a risultati negativi conseguiti nella stessa disciplina.

Ad Arezzo, nella scuola secondaria di primo grado, la maggioranza relativa degli studenti afferma di non detestare “nessuna” disciplina, il 19,1% dei rispondenti, mentre confessano di detestare la matematica il 17,8% degli studenti; in provincia il 23,2% scelgono come oggetto del proprio odio la matematica, mentre il 19% sceglie “nessuna”.

A Firenze detesta la matematica il 27,8% dei rispondenti, mentre il 22,2% dirige verso le lingue straniere le proprie emozioni più negative; in provincia si detesta di più storia, al 22,5% e lingue straniere 17,3% (nessuna 13,9%, matematica 10,4%).

A Perugia è “nessuna” per il 23,9%, al secondo posto c’è matematica 18,2%; in provincia nessuna al 18% e matematica al 17,3%.

A Terni compare un numero rilevante di soggetti che detesta la geografia, il 21%, mentre il 20, 7% sceglie “nessuna” (storia per il 15,5%, matematica per il 14,4%), in provincia nessuna al 24% e matematica al 18,9% sono le discipline maggiormente detestate.

La scuola secondaria di secondo grado presenta una distribuzione un po’ diversa. Nelle scuole di Arezzo “nessuna” è scelta, come disciplina più detestata, dal 25,5%, mentre storia dal 15,7% (matematica dall’11,8%), in provincia nessuna al 22,5% e matematica al 18,3%.

Nelle secondarie di secondo grado di Firenze si detesta la matematica, scelta dal 34,2%, mentre le lingue straniere sono scelte dal 13,2%; in provincia la matematica viene scelta dal 25,6%, la storia, invece, dal 18,7%. A Perugia, matematica è la disciplina più detestata dal 25,5% degli studenti mentre il 16,2% non detesta nessuna disciplina; in provincia matematica 26,7%, storia 13,6%.

A Terni matematica viene indicata come disciplina più detestata dal 26,3%, sceglie “nessuna” il 18,4%, mentre in provincia si invertono le posizioni: nessuna 22,4%, matematica 20,4%.

Le discipline ritenute più complesse

Ad Arezzo per la scuola secondaria di primo grado la disciplina ritenuta più complessa è matematica, 24%, seguita da lingue straniere, 21,1%; in provincia la sequenza è la stessa, matematica (28%) è ritenuta la più complessa, seguita da lingue straniere (15%).

A Firenze per la scuola secondaria di primo grado condividono il ruolo di discipline ritenute più complesse la matematica e le lingue straniere, entrambe con il 27,3%, in provincia lingue straniere con il 28,5% seguite dalla storia con il 17% e matematica poco distanziata con il 16,5%. A Perugia, per la scuola secondaria di primo grado, matematica 32,7% è ritenuta la disciplina più complessa, seguita dalle lingue straniere al 19%. in provincia è ancora matematica con il 29,9% seguita da lingue straniere scelta dal 19,5%.

A Terni, per gli studenti della scuola secondaria di primo grado la matematica è la disciplina più complessa per il 29,6% dei rispondenti, mentre il 18,6% sceglie le lingue straniere (come più complesse). Per la provincia il 22,3% individua la matematica e il 19,3% le lingue straniere come discipline maggiormente complesse.

Sono le scuole secondarie di secono grado quelle in cui la matematica assume con maggior rilievo il ruolo di disciplina ritenuta più difficile.

Nelle scuole secondarie di secondo grado ad Arezzo la disciplina più complessa è ritenuta ancora matematica (27,3%), seguita da lingue straniere (con il 15,2%), in provincia le discipline sono le stesse con le percentuali rispettivamente del 25,8%, per matematica e 12,4% per lingue straniere.

A Firenze la matematica viene scelta addirittura dal 42,9% degli studenti delle secondarie di secondo grado, seguita da lingue straniere con il 14,3%. In provincia la matematica rimane in prima posizione con il 36,1% e lingue straniere al 17% (storia l'8,5%).

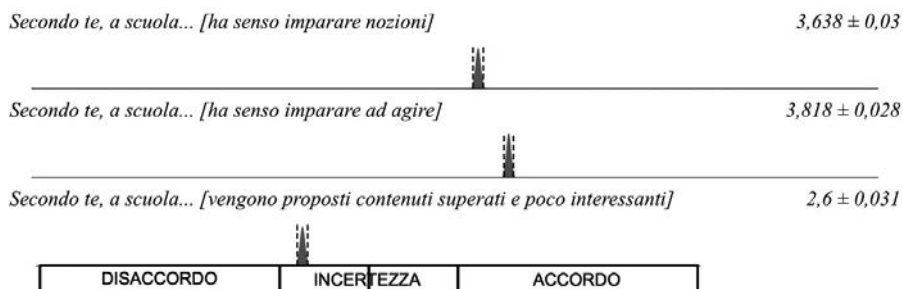
A Perugia la matematica è la disciplina più complessa per il 37,1% mentre le lingue straniere sono ritenute le più complesse dal 18,9%, in provincia matematica si conferma al primo posto con il 37,1%, le lingue straniere invece vengono scelte dal 16,9%.

A Terni il 38,4% trova più difficoltà in matematica, mentre il 21,4% in lingue straniere, in provincia la più complessa è ritenuta matematica, scelta dal 33,3%, seguita da "nessuna" scelta dal 25,5%.

Il senso della scuola

Un'area del questionario studenti, composto da 15 item likert (a cinque punti) interrogava sulle pratiche che hanno senso o meno in contesto scolastico.

Nell'interpretazione abbiamo messo in relazione tre item che costituiscono un'area relativa agli obiettivi della scuola:

Fig. 1 - Finalità della scuola[11]

Gli studenti ritengono che occorra imparare nozioni (3,63; d.s. 1,113) ma ancora di più che abbia senso imparare ad agire (3,81; d.s. 1,01), non ritengono, seppure nell'area dell'incertezza, che la scuola proponga contenuti superati e poco interessanti (2,6; d.s. 1,134).

Un'altra area è relativa alla didattica, strettamente relata con la precedente è costituita da quattro item.

Fig. 2 - Didattica

Gli studenti credono fortemente che in aula occorra proporre attività e diminuire il peso della lezione frontale (4,02; d.s. 1,085) che è, infatti, ritenuta troppo al centro della didattica (3,21; d.s. 1,101), ma non sono convinti che occorra cambiare completamente la didattica (2,55; d.s. 1,105). Infine il

11. Il valore presentato nelle illustrazioni accanto alla media di risposta dell'item è l'errore standard. La deviazione standard viene comunque riportata nel testo.

grado di consenso maggiore lo riceve l'idea di una scuola inclusiva, per cui è importante intervenire sui ragazzi in difficoltà (4,33; d.s. 0,905).

Un'altra area di interpretazione riguarda la valutazione e, in particolare, le ripetenze.

Fig. 3 - Valutazione e ripetenze

Sebbene gli studenti ritengano di non dover "vietare" la bocciatura (2,21; d.s. 1,377), tuttavia sostengono che essa debba essere una pratica riservata a situazioni limite, infatti sono recisamente contrari al renderla più facile (1,61; d.s. 0,932) anche perché pensano che il bocciare sia un'operazione priva di senso anche se con un grado di disaccordo non rilevante (2,82; d.s. 1,325). Poco più favorevole la risposta dei ragazzi liceali (3,054; d.s. 1,192) isolati dagli altri.

Un'altra area era relativa alle relazioni a scuola e agli spazi di decisionalità degli studenti (Student Voice) intesa come relazione tra gli studenti e gli adulti che operano nella scuola.

Fig. 4 - Relazioni e Student Voice

Secondo te, a scuola... [occorre coinvolgere di più gli studenti nelle decisioni] 4,059 ± 0,027

Secondo te, a scuola... [occorre lavorare molto sul rispetto delle differenze] 3,563 ± 0,031

Secondo te, a scuola... [bisogna allontanare quelli che disturbano] 3,129 ± 0,035

Secondo te, a scuola... [bisogna offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità] 4,035 ± 0,026

DISACCORDO | INCERTEZZA | ACCORDO

Gli studenti credono di dover essere maggiormente coinvolti nelle decisioni (4,05; d.s. 0,971), infatti concordano con il dover assegnare maggiori spazi di scelta e decisionalità agli studenti (4,035; d.s. 0,95) e ritengono anche che occorra lavorare, a scuola, per il rispetto delle differenze (3,5; d.s. 1,144). Ci sono interpretazioni diverse possibili per il lieve consenso attribuito all'item "bisogna allontanare quelli che disturbano" (3,12; d.s. 1,297), anche se le risposte si distribuiscono su tutti e cinque i punti.

Un'ultima area riguardava un giudizio sulla scuola: la scuola così com'è organizzata oggi è un'esperienza poco significativa.

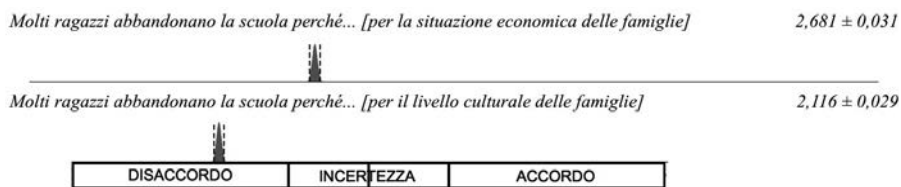
Fig. 5 - La scuola così come è organizzata è un'esperienza poco significativa

I ragazzi non concordano (2,502; d.s. 1,158) con questa affermazione, ritenendo comunque la scuola un'esperienza significativa. Anche segmentando il campione per aree geografiche e/o per grado scolastico non si ottengono variazioni significative.

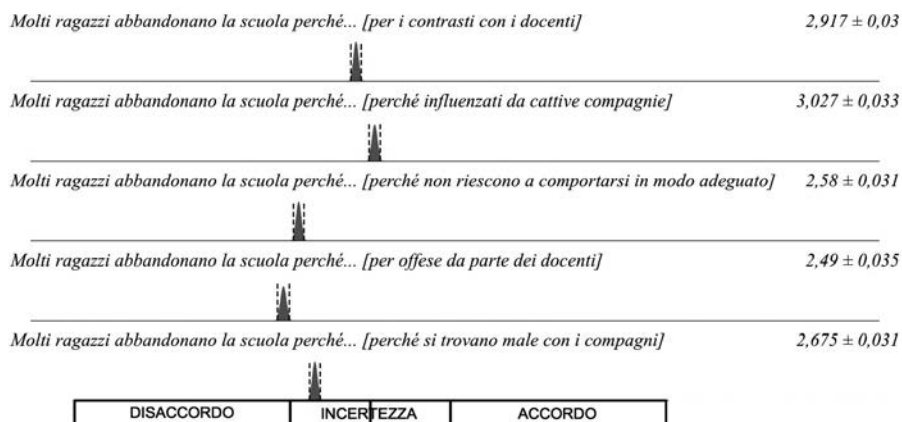
I motivi e la percezione dell'abbandono

Un'altra area di analisi era costituita da un blocco di 12 item likert (a cinque punti) che interrogavano circa le motivazioni che gli studenti ritengono essere più rilevanti per l'abbandono scolastico. Anche in questo caso l'interpretazione dei dati (triangolata) si è giovata di un'organizzazione in categorie di cause, corrispondenti, peraltro ad alcune delle categorie presenti in letteratura.

La dispersione è stata per lungo tempo attribuita prevalentemente a cause legate alla provenienza familiare: il livello culturale ed economico della famiglia sembra essere all'orgine della possibile dispersione dello studente. Senza attribuirvi necessariamente il ruolo di causa ma più correttamente di condizione di svantaggio iniziale è innegabile che a tutt'oggi esista una correlazione.

Fig. 6 - Cause attribuite alla famiglia

Gli studenti interpellati, tuttavia, non sono d'accordo. Non concordano con l'affermazione che molti ragazzi lasciano la scuola per la situazione economica della famiglia (2,68; d.s. 1,132), né tantomeno per il livello culturale delle stesse (2,11; d.s. 1,072).

Una seconda area presente in letteratura è quella delle relazioni con i compagni e i propri insegnanti.

Fig. 7 - Relazioni

Gli studenti sono incerti sul ruolo dei contrasti con i docenti (2,91; d.s. 1,109), non credono che l'abbandono precoce sia attribuibile a eventuali offese dei docenti (2,49; d.s. 1,282), non credono che si possa abbandonare il percorso scolastico perché non si riesce a comportarsi in modo adeguato (2,58; d.s. 1,128), né che lo si faccia perché si ha un cattivo rapporto con i compagni (2,67; d.s. 1,138), anche se quest'ultima affermazione rivela incertezza. Incertezza che in quest'area la fa da padrona, in quanto riguarda anche l'influenza delle cattive compagnie (3,02; d.s. 1,2).

Le cause interne allo specifico del scolastico sono state da noi raggruppate in un'area denominata "didattica e valutazione". Le cause interne alla scuola sono riemerse, anche prestando attenzione alla letteratura specifica, in special modo negli ultimi due decenni.

Fig. 8 - Didattica e valutazione

Anche quest'area, come la precedente, risulta dominata da posizionamenti che rivelano un certo grado di incertezza. Probabilmente attribuiscono un ruolo ai fallimenti scolastici precedenti (3,09; d.s. 1,153) e non credono al ruolo determinante della didattica non coinvolgente (2,64; d.s. 1,191), né a quello di valutazioni ingiuste (2,64; d.s. 1,219).

L'ultima area, riguardava il soggetto, ovvero le autopercezioni degli studenti e il ruolo che hanno nell'abbandono.

Fig. 9 - Attribuzioni del soggetto

Il maggior consenso, seppure ancora collocato nettamente nell'area dell'incertezza, è relativo proprio alle motivazioni del soggetto e alla sua autopercezione. Gli studenti paiono concordare con il ruolo della mancanza di motivazione (3,22; d.s. 1,313) e dell'autoefficacia – "perché convinti di non riuscire" – (3,25; d.s. 1,266) sull'abbandono. Gli studenti delle secondarie di primo grado, se isolati dal campione, mostrano un accordo ancora minore, collocandosi su 2,86 (d.s. 1,332), siamo ancora nell'area dell'incertezza ma dal lato del disaccordo.

Gli studenti mostrano, complessivamente, una certa difficoltà a inquadrare l'esperienza dell'abbandono scolastico, specie quando si chiede loro di rintracciare i fattori che vi incidono maggiormente. In effetti la rappresentazione che hanno del concetto di dispersione scolastica è abbastanza vago: per il 40,4% è la scarsa motivazione allo studio, per il 27,5% una forma di disagio dei giovani rispetto all'esperienza scolastica, per un 7% è addirittura il fatto che c'è molta confusione e soltanto il 18,4% la inquadra come somma di abbandoni e ripetenze.

Rispetto agli abbandoni di fatto, ovvero le interruzioni di frequenza non formalizzate come abbandono il 39,8% complessivo dei rispondenti vede compagni che non frequentano la scuola mai o quasi mai: all'interno dei quali per il 46,1% è solo un compagno/a che non frequenta, per il 23% sono due, per il 7,8% sono 3, per il 3,2% sono 4 e per l'1,1% sono 5.

Scuole secondarie di primo grado e Licei si collocano in una percentuale rispettivamente del 31,1% e del 31,8% inferiore alla media complessiva (39,8%). Per i Tecnici tale percentuale sale al 53,2% e per i professionali il sì sale a 82,7%.

Come potrebbe aiutarti la scuola

Molto importanti le indicazioni che si ricevono dagli studenti circa il supporto che la scuola potrebbe fornirgli per favorire il loro successo scolastico. Veniva richiesto agli studenti partecipanti di mettere in classifica alcune dimensioni di supporto.

Il supporto più importante risulta essere considerato il "proporre attività più interessanti e legate agli interessi dei ragazzi", seguito da "rendermi più attivo nel percorso di apprendimento" poi da "attivare progetti esterni e reti con il territorio", seguito ancora da "favorire i momenti di condivisione di storie ed esperienze" e, infine al quinto posto "comunicare di più con le famiglie". Non si rilevano scostamenti particolari segmentando il campione. Le dimensioni rilevate come le più importanti sono coerenti con quanto afferma la letteratura relativa all'apprendimento (Hattie, 2009).

Gli insegnanti: descrizione del campione e dello strumento di rilevazione

Gli insegnanti rispondenti al questionario afferiscono alle stesse aree geografiche e agli stessi Istituti di istruzione degli studenti. Si tratta di 462 ri-

spondenti, così articolati: 231 della scuola secondaria di primo grado, 87 dei Licei, 56 degli Istituti Tecnici e 76 degli Istituti Professionali e 12 che non indicano il grado. La ripartizione geografica è così articolata: 92 da Arezzo e provincia, 53 tra Firenze e provincia, 235 tra Perugia e provincia, 73 tra Terni e provincia.

L'età media degli insegnanti rispondenti è di 48,43 anni di età (d.s. 8,91). Il 73,5% è costituito da donne, il 25,2% uomini, l'1,3% sceglie l'opzione "di sesso non specificato".

Il questionario rivolto agli insegnanti è costituito da sette domande di carattere anagrafico, tese a definire il campione, due sono le domande chiuse, una domanda aperta, due blocchi di item likert (il primo da 13 e il secondo da 12 item), e un blocco di item riguardante la frequenza di un comportamento auto-attribuito. Le domande chiuse riguardano la definizione di dispersione scolastica e la quantificazione del numero medio stimato di allievi insufficienti a fine anno nella propria disciplina; la domanda aperta riguarda la numerosità stimata degli allievi non frequentanti nella propria classe; i due blocchi di item likert riguardano rispettivamente: le motivazioni che incidono sulla dispersione scolastica e le azioni ritenute efficaci per contrastarla; il blocco di domande legate alla frequenza dei comportamenti riguarda le pratiche utilizzate quando uno studente smette di frequentare la propria classe (in questo caso occorreva definire la frequenza del comportamento).

La dispersione: definizione e percezione

Gli insegnanti tendono a individuare nella dispersione "un problema sociale che coinvolge studenti dagli 11 ai 18 anni" che viene scelto dal 40,2% dei rispondenti (sono soprattutto gli insegnanti delle secondarie di primo grado e quelli dei Licei a determinare questo risultato), il 38% sceglie invece la definizione corretta ma estensiva di dispersione come "somma di abbandoni, ripetenze e apprendimenti non conseguiti", al terzo posto, con il 7,7% viene scelto "un problema che ha origine nelle famiglie" al 7,1% la definizione classica di "somma di abbandoni e ripetenze", 1,3% la "numerosità dei ragazzi con basso rendimento scolastico" e con l'1,3% la "numerosità dei ragazzi che cambiano continuamente scuola". Come si evince dai dati oltre la metà degli insegnanti non sa fornire una definizione corretta di dispersione: le scelte, oltretutto, si orientano verso risposte in cui la responsabilità è esogena rispetto alla scuola.

Fig. 10 - Confronto definizione dispersione insegnanti e allievi

Secondo te, la dispersione scolastica è...

Studenti	*la scarsa motivazione allo studio*	40,4%
	una forma di disagio dei giovani rispett…	27,5%
	la somma di abbandoni e ripetenze scolas…	18,4%
	il fatto che c'è molta confusione	7,5%
	riguarda la collocazione delle scuole ne…	2,2%
Insegnanti	*Un problema sociale che coinvolge studen…*	40,2%
	La somma di abbandoni, ripetenze e appre…	38,2%
	Un problema che ha origine nelle famigli…	7,7%
	La somma di abbandoni e ripetenze	7,1%

Il raffronto con la rappresentazione fornita dagli studenti (che inquadrano nel 18,4% dei casi la risposta corretta) fa individuare immediatamente la differente attribuzione causale: gli studenti individuano come prima motivazione, una motivazione auto-riferita, attribuendosi dunque una responsabilità (area della motivazione) e, allo stesso tempo, la possibilità di una soluzione, mentre gran parte degli insegnanti si riferisce a una determinazione sociale (allontanando da sé ogni possibile responsabilità).

Verificando poi quali sono, secondo gli insegnanti, le motivazioni che maggiormente incidono sulla dispersione si può rilevare, categorizzando, anche in questo caso le motivazioni, quanto segue:

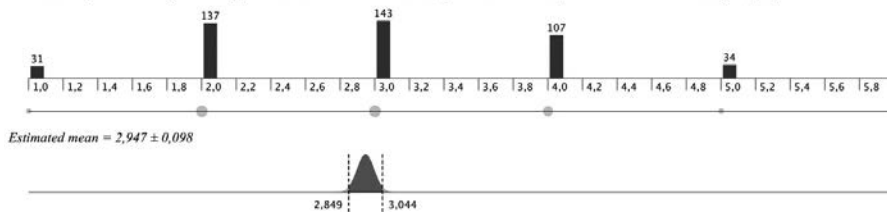
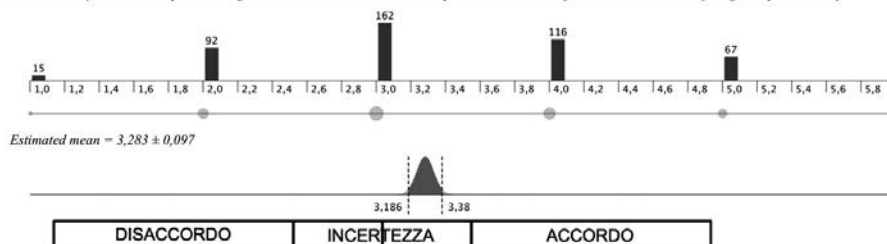
Fig. 11 - Area della provenienza socio-economica

La situazione socio economica della famiglia di provenienza è, secondo gli insegnanti, un elemento di incertezza tra le motivazioni, collocandosi vicino al punto centrale 2,94 (d.s. 1,056), mentre maggiore sicurezza c'è (seppure al limite dell'area di incertezza) circa l'influenza dell'incidenza del livello culturale della famiglia di provenienza, il posizionamento medio è del 3,28 (d.s. 1,053) sulla dispersione.

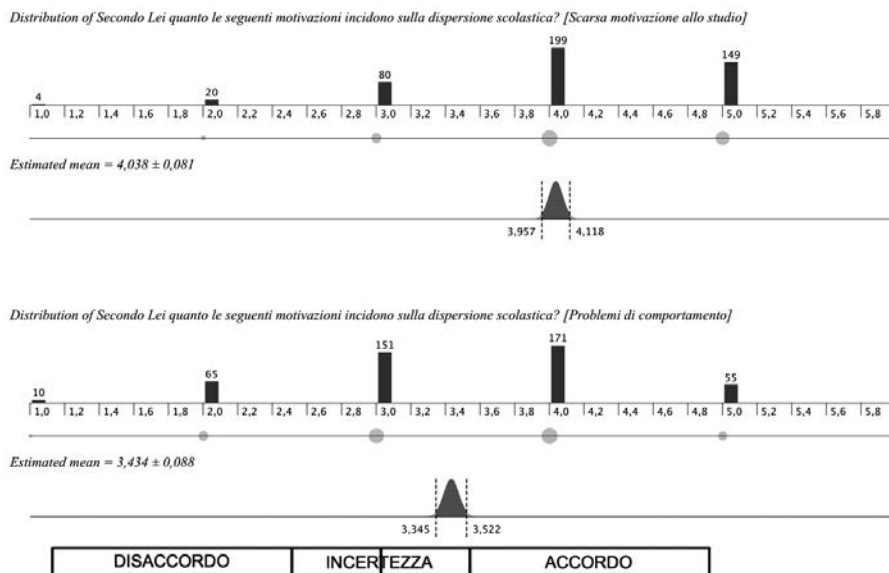
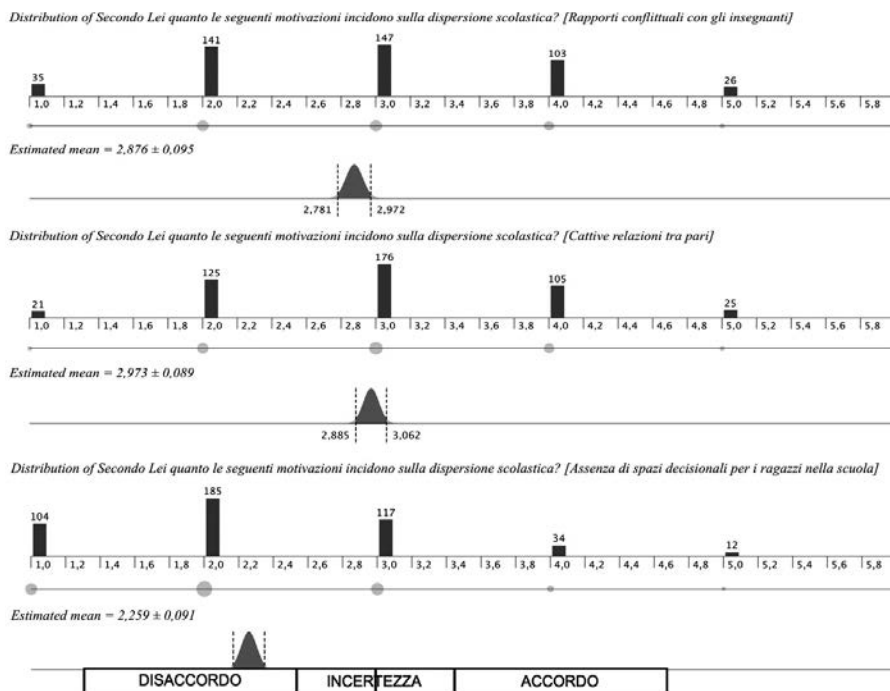
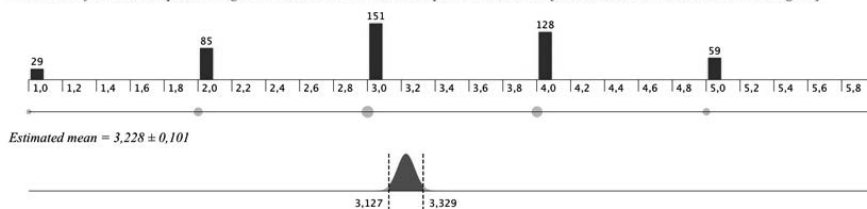
Fig. 12 - Area del soggetto

La scarsa motivazione allo studio risulta essere secondo gli insegnanti una delle cause più importanti, l'accordo con l'affermazione è infatti rilevante (4,03; d.s. 0,874) e l'accordo, seppure non così netto c'è anche sui problemi comportamentali come causa (3,43; d.s. 0,955). L'area riferita al soggetto è dunque ritenuta una delle cause più importanti da parte degli insegnanti. Si ricorda, al proposito, che gli studenti, specie quelli più grandi, individuano proprio nella scarsa motivazione e nella convinzione di non riuscire le principali motivazioni dell'abbandono.

Fig. 13 - Area delle relazioni

I rapporti conflittuali con gli insegnanti possono costituire motivazione per fallire? Gli insegnanti si collocano maggiormente in direzione del disaccordo, seppure nell'area dell'incertezza (2,876; d.s. 1,033), così come gli studenti. Similmente gli insegnanti hanno molti dubbi sul ruolo delle cattive relazioni tra pari (2,97; d.s. 0,958) come motivo di abbandono (anche gli studenti negavano il ruolo di cattive relazioni tra pari, mentre esse risultano presenti in molti racconti di dispersione).

Gli insegnanti non credono decisamente che l'assenza di spazi di decisionalità possa costituire un fattore facilitante per la dispersione (2,25; d.s. 0,982). Rilevante è che secondo gli studenti, invece, occorre un maggiore coinvolgimento nelle decisioni (4,05) e ritengono che occorra offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità (4,03), come emerge nei paragrafi precedenti questo argomento si rivela come un'area di conflitto forte di interpretazioni.

Fig. 14 - Area della didattica

La didattica è un'area sensibile per gli insegnanti. C'è un numero rilevante di insegnanti che ritiene ancora attuali modelli didattici ancorati a pratiche non esattamente innovative, come la lezione frontale, infatti gli insegnanti non concordano con il fatto che il suo uso eccessivo possa essere un fattore che può favorire la dispersone (2,81; d.s. 1,12), mentre gli studenti ritengono che l'ancoraggio alla lezione frontale sia eccessivo (3,21) e che proporre attività e diminuire il peso della lezione frontale sia importante (4,02). Per quanto riguarda il ripetere contenuti consueti (2,70; d.s.

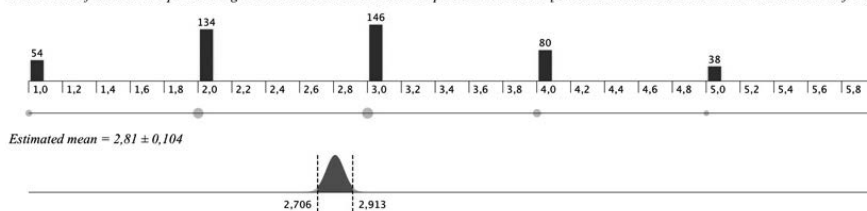
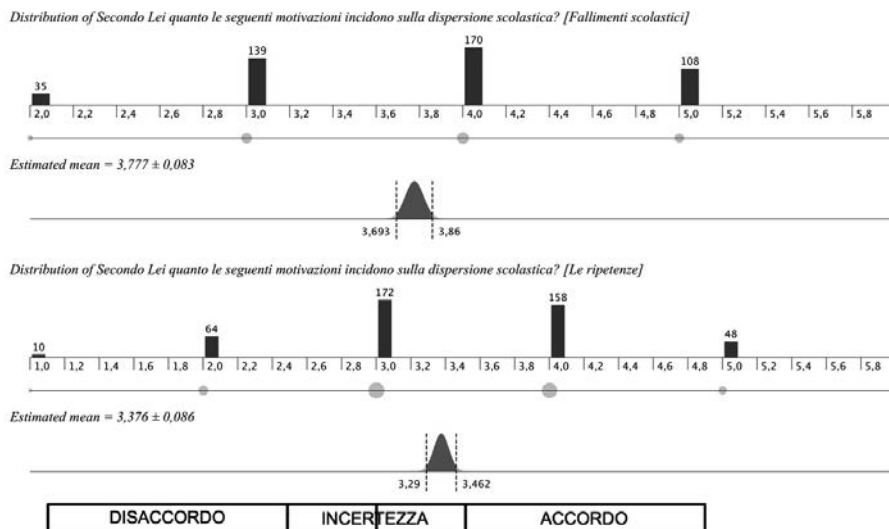
1,128) gli insegnanti si allineano con gli studenti (2,60) non ritenendoli una causa di abbandono.

La non condivisione degli obiettivi di apprendimento non è secondo gli insegnanti una motivazione per la dispersione scolastica (2,763; d.s. 1,086), tuttavia sono concordi (seppure ancora nell'area dell'incertezza) con il fatto che una didattica non inclusiva e non coinvolgente possa costituire un fattore facilitante della dispersione (3,23; d.s. 1,096).

Fig. 15 - Area della valutazione

I fallimenti secondo gli insegnanti incidono sulla dispersione (3,77; d.s. 0,899) e, seppure in misura molto minore incidono anche le ripetenze (3,37; d.s. 0,930). Secondo gli studenti invece bocciare ha poco senso (2,82). Si tratta di un'altra area delicata, in cui il maggiore accordo con l'incidenza dei fallimenti, da parte degli insegnanti, rispetto a quello delle ripetenze, rivela una bassa conoscenza delle conseguenze delle sanzioni conseguenti alle valutazioni. Le ricerche sul campo e negli archivi confermano infatti il ruolo delle bocciature nel determinare una più alta probabilità di abbandono (Batini, Bartolucci, Bellucci, Totti, under review, 2016).

La valutazione

Agli insegnanti era anche richiesto di stimare quale fosse la percentuale di studenti con insufficienza nella loro disciplina a fine anno.

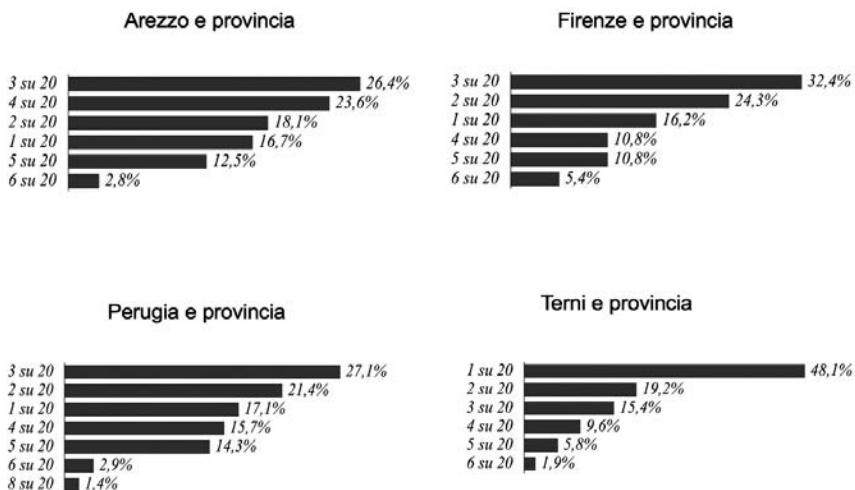
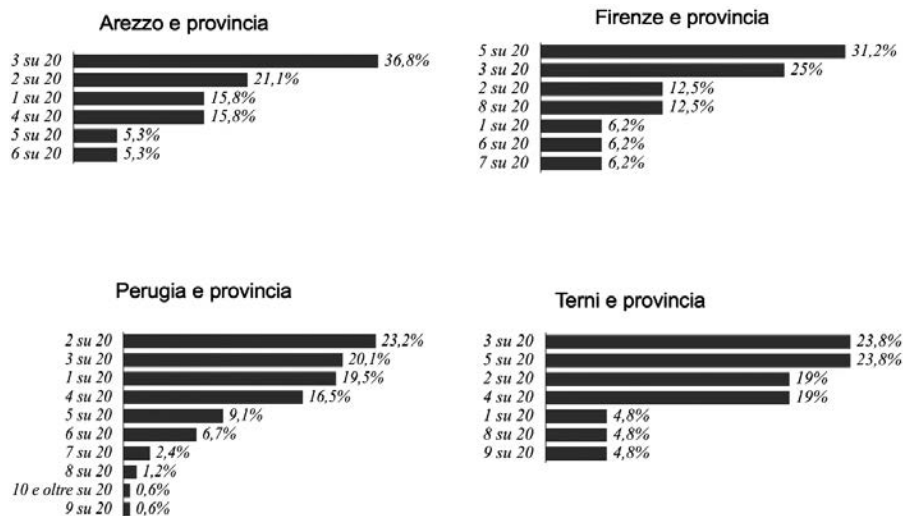
Fig. 16 - Numero studenti insufficienti primo grado

La rappresentazione grafica mostra come nelle diverse aree provinciali esistano differenze sia per il primo che per il secondo grado. Isolando le insufficienze medie di cui riferiscono gli insegnanti della secondaria di primo grado si evince come la provincia con il maggior numero di insufficienze sia quella di Arezzo, che ha il maggior numero di occorrenze alla risposta 3 su 20 e alla risposta 4 su 20, seguita da Firenze che concentra le proprie occorrenze sul 3 (e poi su 2) e Perugia con situazione simile a quella di Firenze, seppure con percentuali minori. Terni, che ha i valori più bassi sulle insufficienze stimate è, coerentemente, anche l'area in cui i valori delle ripetenze sul primo grado sono minori (il 96,5% degli studenti dell'area riferisce di non essere mai stato bocciato).

Fig. 17 - Numero studenti insufficienti secondo grado

La situazione è nettamente differente per il secondo grado, in cui Firenze risulta provincia con il maggior peso delle insufficienze secondo quanto raccontato dagli insegnanti, in quanto ben oltre la metà dei rispondenti si colloca nei valori 5 e 3, con una percentuale significativa di insegnanti (12,5%) che indica in 8 il numero medio di insufficienze in un gruppo di 20 studenti a fine anno. Terni colloca poco meno di metà dei propri rispondenti tra i valori 3 e 5, poi Arezzo che li colloca tra 3 e 2 e, infine, Perugia che ne colloca quasi metà tra 2 e 3. Anche in questo caso i dati sono abbastanza coerenti con quanto osservato dagli studenti circa le proprie ripetenze (Firenze e Terni sono le province in cui risulta la maggiore percentuale di ripetenze secondo quanto rilevato sugli studenti).

L'osservazione e la reazione alle non frequenze

Gli insegnanti, ogni giorno in aula, conoscono la situazione delle proprie classi meglio di chiunque altro. Veniva allora chiesto di fare una stima dei non frequentanti, i ragazzi cioè che pur senza avere formalmente abbandonato non partecipano alla vita scolastica. Si tratta degli studenti fantasma (ghost) di cui nessuno si fa carico.

Gli insegnanti stimano che nelle proprie classi ci siano non frequentanti? La differenza, anche qui, può essere rilevante per area geografica e per grado scolastico.

Complessivamente sono le province di Perugia e Terni quelle che sembrano avere il maggior numero di non frequentanti.

Tuttavia nel primo grado le risposte producono le seguenti medie:

Tabella numero medio studenti non frequentanti primo grado stimato dagli insegnanti

Perugia 0,639
Arezzo è 0,596
Firenze è 0,391
Terni 0,308

I dati risultano però da stima di insegnanti per ogni scuola in numero troppo basso per considerarli attendibili (gli insegnanti sono probabilmente in classi diverse), certo esprimono una tendenza e sono leggibili anche secondo la prevalenza di scuole del campione. Per il secondo grado, infatti, si osserva una media considerevolmente più alta a Terni, dove gli insegnanti rispondenti per il secondo grado insegnano in indirizzi professionali. Il dato di Perugia invece è composto dall'osservazione di insegnanti provenienti da tutte le tipologie. A Firenze la prevalenza degli insegnanti insegna in istituti tecnici, ad Arezzo nei licei.

Tabella studenti non frequentanti secondo grado stimato dagli insegnanti

Arezzo 0,786
Firenze 1
Perugia 1,615
Terni 2,286

Se è vero che i risultati del secondo grado esprimono la stessa tendenza delle ripetenze, con inversione di posizione tra Firenze e Perugia è altresì vero che gli studenti confermano quanto osservato dagli insegnanti, anche se per Firenze e Arezzo la stima degli studenti è leggermente maggiore.

Agli insegnanti è stato poi chiesto la frequenza di certi loro comportamenti pratici, nel momento in cui uno studente si assenta per molto tempo dalle loro classi. Dovevano indicare, rispetto ad alcuni comportamenti

pre-individuati, quale fosse la frequenza con cui li praticavano. Tradotti poi in valori numerici sono state calcolate le medie per confrontarle e redigerne una classifica di frequenza (sempre = 5; spesso = 4; abbastanza frequentemente = 3; raramente = 2; mai = 1). La classifica relativa alla frequenza di questi comportamenti risulta essere la seguente sulla totalità degli insegnanti rispondenti:

1. Lo comunico al consiglio di classe e decidiamo un piano di intervento
2. Metto in campo tutte le azioni possibili
3. Lo comunico al dirigente
4. Cerco un confronto diretto con lo studente
5. Contatto la famiglia
6. Chiedo notizie ai compagni
7. Mi concentro su quelli rimasti
8. Resto indifferente

Nel secondo grado assume una rilevanza maggiore la richiesta di notizie ai compagni e la ricerca del contatto diretto con lo studente che scalano le posizioni. Ovviamente la relazione con l'età anagrafica degli studenti è la spiegazione principale di questa variazione (per maggiore fiducia che gli si attribuisce o perché forse si ritiene maggiormente che la causa di assenze ripetute siano imputabili allo stesso studente).

Le azioni per prevenire

Un'ultima serie di lickert chiedeva di stimare il grado di efficacia di alcune azioni per la prevenzione della dispersione scolastica. Le azioni che venivano proposte erano: promuovere una didattica inclusiva basata su metodologie attive; conoscere la storia personale di ogni studente; attivare con il territorio progetti che sostengano il diritto all'istruzione e al successo scolastico; ridurre il numero di studenti per classe; favorire l'aggiornamento continuo del personale docente; offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità; lavorare molto sulle competenze di base; attivare azioni di peer education; strutturare la didattica per obiettivi di apprendimento e negoziarli con gli allievi; diminuire il peso di nozioni e conoscenze a favore delle competenze; promuovere il rispetto di ogni differenza; favorire il contributo dell'esperienza personale e delle competenze di ogni ragazzo.

La rilevanza attribuita complessivamente dagli insegnanti produce questa classifica:

Classifica dell'efficacia attribuita alle azioni proposte per contrastare la dispersione scolastica

1. Promuovere il rispetto di ogni differenza
2. Favorire il contributo dell'esperienza personale e delle competenze di ogni ragazzo
3. Ridurre il numero di studenti per classe
4. Conoscere la storia personale di ogni studente
5. Attivare con il territorio progetti che sostengano il diritto all'istruzione e al successo scolastico
6. Promuovere una didattica inclusiva basata su metodologie attive
7. Lavorare molto sulle competenze di base
8. Favorire l'aggiornamento continuo del personale docente
9. Attivare azioni di peer education
10. Diminuire il peso di nozioni e conoscenze a favore delle competenze
11. Offrire ai ragazzi spazi di scelta e decisionalità
12. Strutturare la didattica per obiettivi di apprendimento e negoziarli con gli allievi

Osservando il posizionamento delle diverse azioni si rileva come gli insegnanti ritengano urgente e rilevante la promozione del rispetto delle differenze, rispetto alla quale la maggior parte delle risposte (la quasi totalità) si distribuiscono su "molto" e "moltissimo". Sicuramente si tratta di un elemento di forte attualità che nelle scuole odierne, anche a fronte di chiusure, egoismi e paure che spesso regolano i comportamenti dei singoli, assume importanza.

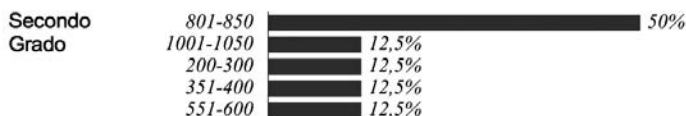
La storia e l'esperienza personale dei soggetti paiono assumere, per i rispondenti, una particolare rilevanza, mentre un'importanza molto minore viene attribuita alle azioni relative alla didattica e alla promozione di un ruolo attivo degli studenti.

Molte di queste azioni sono invece rubricabili come efficaci per la motivazione e per l'apprendimento, secondo metanalisi complesse e attendibili come quella di Hattie (Hattie, 2009).

La prevenzione della dispersione richiede, senza dubbio, una triangolazione delle relazioni e una reciprocità tra studenti, insegnanti e ricercatori in una dinamica di crescita e apprendimento reciproco.

Una lettura trasversale: i dirigenti

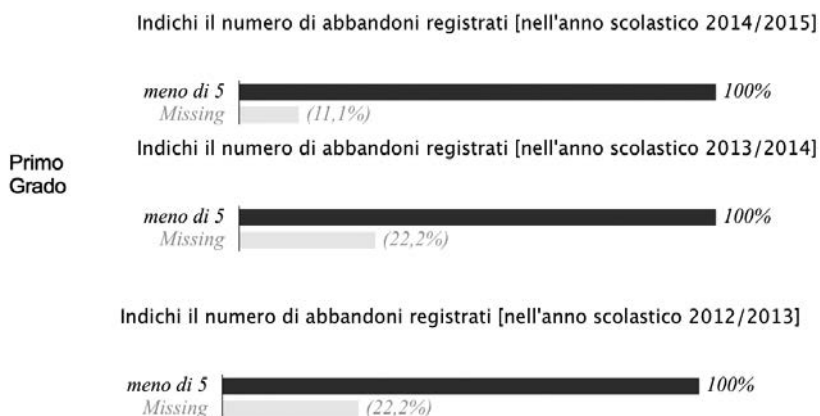
La lettura dei questionari dei dirigenti sarà, giocoforza, sintetica a motivo dell'esiguità del campione. I dirigenti sono complessivamente 17, articolati in 9 del primo grado e 8 del secondo grado. La maggior parte dei dirigenti rispondenti proviene da Perugia e dalla provincia di Perugia. Le province con il minor numero di risposta di dirigenti sono Arezzo e Firenze. Il dislivello rispetto alle scuole partecipanti è evidente. A loro difesa va detto che il questionario era molto complesso e che una scuola non organizzata dal punto di vista della gestione degli archivi avrebbe fatto molto fatica a compilarlo.

Le scuole considerate hannno una numerosità complessiva di studenti iscritti per il primo grado che si colloca tra 100 e 200 (33,3%) e tra 200 e 300 (22,2%); nel secondo grado il 50% delle scuole sono comprese tra gli 800 e 850.

Le scuole considerate hanno una numerosità di iscritti in prima tra 20 e 350. La maggioranza relativa (29,4%) delle scuole coinvolte, tuttavia, ha tra 176 e 200 iscrizioni in prima per il 2015/2016, il 23,5% ha tra i 51 e i 75 iscritti in prima.

Nel primo grado la maggior parte degli istituti si colloca su istituti di piccole dimensioni: il 33,3% tra 51 e 75 alunni iscritti in prima, il 22,2% tra 76 e 100.

Nel secondo grado invece la maggior parte (il 62,5%) si colloca tra 176 e 200 iscritti in prima.

Non ammessi, abbandoni, sospesi in giudizio

Nel 2014/2015 gli studenti non ammessi in seconda sono, in media 5,81 (d.s. 4,976) ma già dividendo tra primo e secondo grado si comprende la differenza. Nel primo grado le ripetenze sono, in media, di 4,12 alunni (nel passaggio tra prima e seconda). Nel secondo grado le ripetenze si assestano su 10,33 alunni (sempre considerando soltanto il passaggio tra prima e seconda). Non sarà irrilevante notare come, proporzionatamente alle dimensioni medie delle due tipologie di scuole, non si rilevano grosse differenze tra primo e secondo grado nelle ripetenze relative al passaggio tra prima e seconda classe.

Un'osservazione longitudinale limitata all'ultimo triennio della scuola secondaria di primo grado farebbe ben sperare: nel 2012/13 la media di studenti non ammessi alla seconda era di 4,87, per ridursi a 4,5 nel 2013/2014 e arrivare a 4,12 nel 2014/2015, tuttavia verificando ancora indietro è facile scoprire come negli anni 2006/2007 la media era di 3 alunni per ciascun anno (a numerosità degli iscritti non variata in modo significativo), il terreno da recuperare è dunque molto.

Indichi il numero di abbandoni registrati [nell'anno scolastico 2014/2015]

Indichi il numero di abbandoni registrati [nell'anno scolastico 2013/2014]

Secondo Grado

Indichi il numero di abbandoni registrati [nell'anno scolastico 2012/2013]

Per il secondo grado la dinamica è analoga nel 2012/2013 la media degli studenti non ammessi era di 17,33, nel 2013/2014 di 15,66 e nel 2014/2015 di 10,33. Anche in questo caso tornando indietro sino al 2007/2008 si trova un valore inferiore e pari a 9,67 (tuttavia in questo caso va considerata anche una numerosità inferiore in termini assoluti).

Gli abbandoni registrati nel primo grado sono inferiori a 5 medi annui dal 2006 al 2015 per il 100% dei rispondenti.

Nel secondo grado la prevalenza è sempre inferiore al 5 (maggioranza assoluta delle risposte). In soli tre anni non viene raggiunta la maggioranza dei rispondenti in quel valore: la metà esatta delle risposte (50%) si colloca nel valore 5 nel 2012/2013 (seguito da tra 11 e 15, 25%) e 2014/2015 (seguito da tra 11 e 15, il 37,5%) e nel 2011/2012 il 57,1% dei rispondenti colloca gli abbandoni registrati tra 5 e 10.

Nella secondaria di primo grado i sospesi in giudizio sono sempre meno di 5 per l'intera finestra temporale considerata, per tutti i rispondenti.

Nella secondaria di secondo grado, invece, la maggior parte delle risposte si concentra su "oltre 60" per gli ultimi quattro anni scolastici presi in esame. Negli anni precedenti il numero di studenti sospesi in giudizio era nettamente inferiore (le risposte si suddividevano in prevalenza in modo equo tra "meno di 5" e "oltre 60") e, sebbene vi fosse un numero di iscritti inferiore (effetto forse di successivi accorpamenti e dimensionamenti) ciò non è sufficiente a spiegare un innalzamento così brusco (la numerosità dei

rispondenti è, tuttavia, troppo bassa e non è questa la sede per cercare motivazioni che richiederebbero un approccio idiografico).

La dispersione scolastica è un'emergenza?

Posti di fronte alla valutazione dell'importanza rivestita, per il proprio istituto, dal fenomeno della dispersione scolastica, con la domanda: la dispersione scolastica è un'emergenza nel mio istituto scolastico?, la quasi totalità dei rispondenti non concorda con l'affermazione, un solo dirigente si posiziona nell'area dell'incertezza (media 1,33; d.s. 0,707).

Per il secondo grado la situazione non cambia, i dirigenti ritengono di non concordare con l'affermazione (media 1,75; d.s. 0,886), in questo caso sono due i dirigenti che si collocano nell'area dell'incertezza.

Contrariamente a quanto sostengono insegnanti e studenti i dirigenti sono unanimi nel dichiarare l'assenza di non frequentanti. Le scuole i cui dirigenti hanno partecipato alla rilevazione sembrano essere paradisi felici in cui i non frequentanti ammontano a zero (la metà dei dirigenti del secondo grado, tuttavia, preferisce non rispondere).

Nelle scuole di secondo grado è presente (100%) un sistema di controllo per la rilevazione delle non frequenze, molto simile la situazione anche per il primo grado, in cui soltanto un dirigente dichiara di non possedere un sistema di controllo per le non frequenze.

Motivazione e soluzioni per la dispersione

I dirigenti avevano una serie di ben diciassette likert per individuare la rilevanza delle motivazioni causali della dispersione. Vengono qui riprodotte in una classifica (redatta per ogni grado secondo l'indice di accordo) le motivazioni a partire da quelle con le quali i dirigenti si dichiarano maggiormente d'accordo sino a quelle con le quali esprimono, pur rimanendo nell'area dell'incertezza, il proprio disaccordo (sono decisamente non d'accordo soltanto con le ultime due affermazioni nella classifica degli insegnanti di primo grado, ma con deviazione standard molto elevata, che evidenzia un disaccordo interno).

Motivazioni della dispersione Primo grado		**Secondo grado**
Scarsa motivazione allo studio (3,88; d.s. 0,782)	Area dell'accordo	Scarsa motivazione allo studio (4,125; d.s. 0,991)
Fallimenti scolastici (3,44; d.s. 1,130)		Percezione di inadeguatezza (3,87; d.s. 0,835)
Livello culturale delle famiglie di provenienza (3,22; d.s. 0,972)		Difficoltà linguistiche (3,37; d.s. 0,744)
Una didattica non inclusiva e non coinvolgente (3,22; d.s. 0,972)		Carenza nelle competenze di base causate dai gradi precedenti (3,37; d.s. 0,916)
Problemi di comportamento rilevati (3,11; d.s. 0,782)		Impossibilità di fare una didattica personalizzata da parte della scuola (3,25; d.s. 0,707)
Percezione di inadeguatezza (3,11; d.s. 1,616)		Cattive compagnie (3,25; d.s. 0,886)
Motivazioni della dispersione Primo grado		**Secondo grado**
Carenze nelle competenze di base causate dai gradi precedenti (3,00; d.s. 0,707)	Area dell'incertezza (per estensione può essere considerata tra 2,50-3,50)	Una didattica non inclusiva e non coinvolgente (3,00; d.s. 0,756)
Inadeguatezza nelle modalità di relazione da parte degli insegnanti (3,00; d.s. 1,00)		Utilizzo eccessivo della lezione frontale (2,87; d.s. 0,354)
Utilizzo eccessivo della lezione frontale (3,00; d.s. 1,225)		Inadeguatezza delle modalità di relazione da parte degli insegnanti (2,87; d.s. 0,835)
Provenienza culturale (2,77; d.s. 1,093)	Area del disaccordo	Problemi di comportamento rilevati (2,87; d.s. 0,835)
Difficoltà linguistiche (2,77; d.s. 1,093)		Situazione economica delle famiglie (2,87; d.s. 0,835)
Cattive compagnie (2,77; d.s. 1,202)		Fallimenti scolastici (2,87; d.s. 1,356)
Rapporti conflittuali con I docenti (2,77; d.s. 1,202)		Provenienza culturale (2,75; d.s. 0,886)
Orientamento inadeguato (2,77; d.s. 1,394)		Livello culturale delle famiglie di provenienza (2,75; d.s. 1,035)
Situazione economica delle famiglie (2,55; d.s. 0,882)		Rapporti conflittuali con I docenti (2,62; d.s. 0,518)
Impossibilità di fare una didattica personalizzata da parte della scuola (2,44; d.s. 1,130)		Orientamento inadeguato (2,62; d.s. 0,916)
Provenienza geografica (2,44; d.s. 1,424)		Provenienza geografica (2,62; 0,916)

Pur in una distribuzione molto differente degli accordi, risulta rilevante notare come in entrambi i gradi la motivazione con cui si trova maggiore accordo è quella relativa alla motivazione (in accordo con gli insegnanti). La motivazione allo studio è un'arma a doppio taglio perché può costituire una scusante per attribuire l'intera responsabilità al ragazzo, ma allo stesso tempo può costituire un potente fattore di cambiamento se la si legge correttamente, come espressione del bisogno di ritrovare, per il tramite di una didattica e di un coinvolgimento diversi, la motivazione perduta. I secondi fattori delle due classifiche, in effetti, fanno pensare che i dirigenti abbiano più questa seconda interpretazione, ritenendo, ad esempio che i fallimenti scolastici siano legati ai processi di insegnamento-apprendimento adottati dai docenti.

Le azioni già messe in campo dai dirigenti per la prevenzione della dispersione scolastica sono: per il primo grado il 66,7% ha scelto "ho promosso metodologie e strumenti per una didattica individualizzata, funzionale al successo scolastico"; il 22,2% dichiara di aver "istituito sportelli di recupero" e l'11,1% dichiara che "procediamo caso per caso senza definire un processo". I colleghi del secondo grado al 75% hanno scelto "ho favorito percorsi individuali e iniziative di rimotivazione e riorientamento finalizzato al diritto all'istruzione e alla formazione", il 12,5% dichiara di "aver avviato azioni sistemiche di monitoraggio e tutoraggio del fenomeno" e un altro 12,5% dichiara che "procediamo caso per caso senza definire un processo".

Le azioni che invece i dirigenti desidererebbero mettere in campo per contrastare la dispersione scolastica sono: per il 44,4% "favorire percorsi individuali e iniziative di rimotivazione e riorientamento finalizzato al diritto all'istruzione e alla formazione", il 33,3% vorrebbe "promuovere metodologie e strumenti per una didattica individualizzata, funzionale al successo scolastico", il 22,2% vorrebbe "sperimentare didattiche innovative per favorire il successo di tutti". Per il secondo grado il 50% dei dirigenti vorrebbe proprio "sperimentare didattiche innovative per favorire il successo di tutti", la restante metà si distribuisce equamente nelle 4 risposte: "coinvolgere gli studenti nella prevenzione del fenomeno", "favorire percorsi individuali e iniziative di rimotivazione e riorientamento finalizzato al diritto all'istruzione e alla formazione", "promuovere metodologie e strumenti per una didattica individualizzata, funzionale al successo scolastico", "sollecitare la formazione degli insegnanti su strumenti e tecniche per la prevenzione".

Ma come si comportano i dirigenti nel momento in cui si verifica un caso di abbandono? Nel primo grado il 55,6% ritiene opportuno per prima cosa contattare la famiglia, il 22,2% prova a intervenire con più modalità prima di accettare l'abbandono, l'11,1% segnala il problema alle istituzioni

e un altro 11,1% tenta di istituire nella propria scuola programmi per ridurre il fenomeno. Nel secondo grado tutti i rispondenti scelgono di provare a intervenire con più modalità prima di accettare l'abbandono.

Conclusioni

La ricerca non consente di determinare generalizzazioni statistiche precise per il modo in cui si è venuto componendo il campione. La rilevanza numerica del campione studentesco e la sua concentrazione territoriale, forniscono, comunque, più di un'indicazione.

Occorre, se non altro, prendere coscienza di una situazione e iniziare a pensare come porvi rimedio.

Il valore conoscitivo maggiore di questa ricerca sta in alcune interpretazioni, possibili di risultanze medie e percentuali nei diversi territori e nei diversi gradi, che forniscono, al di là della stima quantitativa precisa (che occorre, senza dubbio, approfondire con mezzi e strumenti diversi) una rappresentazione complessiva che non può non sollevare qualche apprensione, leggendo i dati con attenzione e le poche interpretazioni proposte.

Qualche allarme dovrebbe destarlo anche la non coincidenza dei dati sulle non frequenze riportati da dirigenti, insegnanti e allievi e, analogamente, quelli sulle ripetenze. Più di un allarme la sottovalutazione del problema.

I dati sulle insufficienze meriterebbero un capitolo a sé. In generale il nodo della valutazione appare ancora molto lontano dal trovare una soluzione (Castoldi, 2016), così come pesanti incertezze rallentano il cambiamento didattico, a fronte di bisogni degli studenti chiarissimi[12] e di indicazioni altrettanto chiare dalla ricerca evidence based (Trinchero, 2015) su cosa funziona e cosa non funziona per l'apprendimento (Hattie, 2009).

Specie nella lettura delle motivazioni che determinerebbero, o meno, l'abbandono e nelle azioni opportune da mettere in campo si è preferito non eccedere con l'interpretazione cercando di restituire, per quanto lo strumento di rilevazione lo consentisse, la voce dei diversi attori in gioco, con particolare attenzione a quella dei ragazzi, che non avevano, è bene ricordarlo, nel momento della rilevazione, avuto occasione per confrontarsi su queste tematiche. Le incertezze sono molte, ma alcune indicazioni emergono.

12. In questa stessa ricerca alla domanda su cosa potrebbe fare la scuola per aiutarti a conseguire il successo formativo le categorie con maggiori occorrenze erano:"proporre attività più interessanti e legate agli interessi dei ragazzi", seguito da "rendermi più attivo nel percorso di apprendimento" poi da "attivare progetti esterni e reti con il territorio".

Occorre pensare all'avvio di percorsi in cui gli studenti stessi abbiano un ruolo non episodico e non formale (Grion, Cook Sather, 2013), in cui la loro opinione sia ascoltata e presa in considerazione, in cui vi sia attenzione agli obiettivi di apprendimento (e una progettazione che parta da quelli) e alla sperimentazione continua di approcci didattici che facilitino il raggiungimento degli obiettivi e, al contempo, consentano la serena inclusione di tutte le differenze di cui bambini e ragazzi sono, oggi, portatori. L'esperienza nel sistema di istruzione è un diritto prima che un dovere (Batini, a cura di, 2006). Ogni bambino, ogni ragazzo hanno il diritto di aumentare il "potere" e "il controllo" su di sé, sulla propria vita, sul proprio futuro, di elaborare gli strumenti per costruirlo e di diventare capaci di relazionarsi con gli altri con attenzione al benessere reciproco e al rispetto. La dispersione rappresenta una ferita aperta di questo diritto, voltarsi in avanti per non vederla non è possibile, perché le sue conseguenze sono declinate al futuro.

Certamente si possono individuare delle responsabilità, a diversi livelli, tuttavia è il tempo di progettare e intervenire, tenendo conto di ciò che si sa e cercando di approfondirne senso e significato, di precisarne i numeri e le cause, ma senza dimenticare la cura e, soprattutto, la prevenzione. Una rinnovata alleanza (studenti, insegnanti, dirigenti, operatori della scuola, ricercatori, famiglie, decisori istituzionali e politici) per, insieme, affrontare e risolvere, in modo complesso, il complesso problema della dispersione.

Non si può dimenticare, però, nel momento in cui si cerca di intervenire per rendere il nostro sistema di istruzione capace di risultare un'esperienza significativa di apprendimento, che non si tratta di eliminare un problema (la dispersione), ma di riprogettare e ripensare il nostro paradigma di istruzione.

"Tutti abbiamo grandi capacità naturali, ma tutti le abbiamo in forma diversa. Se non riusciamo a promuovere un pieno riconoscimento delle capacità delle persone attraverso l'istruzione e la formazione, alcune di esse, forse la maggior parte, non scopriranno mai quali sono le loro vere capacità. Parimenti, non sapranno chi sono davvero o quello che potrebbero diventare. E ora, forse più che mai, le comunità umane dipendono da una varietà di talenti, non da una sola concezione di capacità" (Robinson, 2015, p. 135).

Riferimenti bibliografici

Batini F., Bartolucci M., Bellucci C., Toti G. (Under review) (2016), *Failure and dropouts Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio.*

Batini F. (a cura di) (2015), *OCSE "Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti"* (edizione italiana autorizzata OCSE), Loescher, Torino.

Batini F. (2014), *Drop-out*, Fuorilonda, Arezzo.

Batini F. (a cura di) (2006), *Apprendere è un diritto*, ETS, Pisa.

Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.

Di Martino P. (2015), "I fattori affettivi e il loro ruolo nell'apprendimento della matematica", *Insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 38A/B, 343-362.

Di Martino P., Zan R. (2011), "Attitude towards mathematics: a bridge between beliefs and emotions", *Zdm*, 43(4), 471-482.

Grion V., Cook Sather A. (a cura di) (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.

Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.

Robinson K. (2015), *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento.

Trinchero R. (2015), *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*, FrancoAngeli, Milano.

Si nasce di legno o ci si diventa? Il mito dell'intelligenza come dono di natura

di *Roberto Trinchero*

L'intelligenza è un dono di natura o intelligenti si diventa? Quando le persone devono rispondere a questo dilemma, entra in gioco un ventaglio enorme di credenze ingenue, non scientificamente fondate, che si rifanno alla propria storia, alla propria esperienza personale, ai parenti/amici/colleghi con cui si ha avuto occasione di interagire. Più preoccupante è che questo approccio "ingenuo" al problema dell'intelligenza sia anche quello di molti insegnanti, di ogni ordine di scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. Cosa dice la ricerca scientifica in merito a questo tema?

Iniziamo con il cercare di definire *cos'è* l'intelligenza. Legg e Hutter (2007), hanno identificato 71 definizioni tra dizionari, studi di psicologia e di intelligenza artificiale e hanno delineato alcuni asserti che le accomunano: a) l'intelligenza (personale) fa riferimento ad una proprietà di un agente individuale che interagisce con i suoi ambienti; b) l'intelligenza è collegata all'avere successo nei confronti degli obiettivi che l'agente si trova a perseguire; c) l'intelligenza dipende da quanto l'agente individuale sa adattarsi a differenti obiettivi ed ambienti. A questi tre elementi se ne potrebbe aggiungere un quarto: d) l'intelligenza umana ha come substrato un corpo, un sistema vivente che esperisce informazione dall'ambiente (asserto a), la rielabora e restituisce all'ambiente dei comportamenti che, se rispettano gli asserti b e c, possono essere definiti intelligenti.

Quindi se il substrato (che non è solo il cervello ma tutto il corpo umano, perché tutto il corpo umano interagisce con l'ambiente) può evolvere e modificarsi nell'arco della vita, anche il suo prodotto può evolversi. Anni di ricerca scientifica hanno dimostrato che lo sviluppo del cervello è in gran parte un processo che dipende dall'esperienza, sia in termini positivi, sia in termini negativi (Oliverio, 2015). Il cervello umano è in grado di produrre costantemente neuroni e soprattutto connessioni influenzate dall'esperienza. Come già brillantemente intuito da Maria Montessori, le

esperienze del bambino non si limitano a penetrare nella mente del bambino ma *la formano*. La teoria della plasticità neuronale (si vedano Neville, Sur, 2009; Lövdén *et al.*, 2010; Kolb, Gibb, 2011; Thomas, 2012; Nouchi & Kawashima, 2014), confermata da numerosissime evidenze sperimentali, dice che il cervello è in grado di modificare la sua struttura sulla base degli stimoli ambientali. In alcune strutture nervose (ad esempio l'ippocampo), tale plasticità implica una produzione di neuroni anche in età adulta, mentre in tutto il cervello implica la produzione di nuove sinapsi e la ristrutturazione delle reti nervose sulla base delle esperienze che il soggetto compie interagendo con l'ambiente.

I geni guidano le prime fasi dello sviluppo cerebrale e la formazione iniziale delle connessioni neurali, ma sono le interazioni con l'ambiente a promuovere la maturazione dei circuiti deputati al controllo della maggior parte delle funzioni cerebrali. La plasticità cerebrale si manifesta attraverso processi di selezione che prevedono il rafforzamento di alcune connessioni neurali e l'eliminazione di altre, determinando la struttura dei circuiti del sistema nervoso.

Esempi di funzioni cerebrali coinvolte in molteplici problemi scolastici (e non) sono (Woodcock, McGrew, Mather, 2001): a) la *capacità attentiva*, in termini di capacità di stare sul compito (*sustained attention*), capacità di non farsi distrarre da stimoli non rilevanti (*selective attention*), capacità di gestire più compiti contemporaneamente (*divided attention*); b) la *memoria a breve termine*, ossia la capacità di recuperare informazioni in modo simultaneo ed immediato utili a svolgere una data operazione mentale; c) la *velocità di elaborazione*, ossia la capacità di svolgere operazioni cognitive in modo automatico, anche in condizioni di stress; d) la *logica* e il *ragionamento*, ossia la capacità di costruire ed utilizzare concetti per raggiungere determinati obiettivi, anche in contesti nuovi e sconosciuti; e) l'*elaborazione visiva*, ossia la capacità di percepire, analizzare e pensare per immagini; f) l'*elaborazione uditiva*, ossia la capacità di analizzare, miscelare e segmentare suoni; g) la *memoria a lungo termine*, ossia la capacità di recuperare informazioni già memorizzate in passato.

Tutte queste funzioni consentono al soggetto di rispondere in modo efficace ed efficiente a situazioni-problema che richiedono l'adeguata assegnazione di significato alle situazioni, la presa di decisioni, l'azione conseguente, la riflessione sulle proprie interpretazioni ed azioni ed il loro cambiamento quando necessario, tutte capacità essenziali per il successo scolastico e per il successo nella vita. Vi sono bambini fortunati che hanno occasione di svilupparle nell'interazione in famiglia o con i propri pari ed altri meno fortunati che hanno meno occasioni di farlo, ed è proprio qui che dovrebbe intervenire la formazione scolastica.

Quindi qual è il compito della scuola? Le Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione recitano testualmente: "Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di *promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze*, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti" (corsivo mio). Vi sono bambini ed adolescenti che sono in grado di dare senso da soli alle esperienze che compiono, altri hanno bisogno dell'aiuto della scuola e spesso la scuola rappresenta la loro unica occasione di riscatto.

Per poterli aiutare, però, la scuola non deve limitarsi a trasmettere contenuti, ma promuovere un adeguato sviluppo delle capacità cognitive di base. Pensare di affrontare le difficoltà scolastiche degli studenti organizzando dei corsi di recupero in cui semplicemente si cerca di insegnare contenuti non compresi una prima volta ripetendoli una seconda volta, equivale da un lato alla fatica di Sisifo e dall'altro ad un comodo espediente che consente ad alcuni "insegnanti" di dire "Eh, gliel'ho spiegato e rispiegato… è *lui* che non capisce".

Come è possibile quindi mettere in atto una didattica che insegni conoscenze, abilità ed atteggiamenti, sviluppi competenze (ossia capacità di utilizzare tutti questi elementi in situazione) e contemporaneamente sviluppi anche l'intelligenza? Green & Bavelier (2008) identificano tre principi chiave per il potenziamento cognitivo, validi anche in ambito scolastico: a) assegnare compiti che si trovano sempre "un passo più avanti di ciò che l'allievo sa fare in questo momento", ossia metterlo di fronte a *sfide possibili*; b) assegnare compiti in grado di suscitare la *motivazione* appropriata verso di essi, ossia capire gli interessi dell'allievo e fare leva su questi; c) fornire *feedback* opportuni sui modi di pensare e di agire dell'allievo, ossia guidarlo costantemente nel suo percorso di crescita e correggerlo quando necessario.

Trattandosi di formazione scolastica il percorso di formazione/potenziamento non va condotto su materiali decontestualizzati (come nel training cognitivo volto a sviluppare capacità generali), ma sugli stessi materiali oggetto di studio, per minimizzare i problemi di transfer di quanto appreso (secondo i dettami della *teoria dell'impregnazione*, si veda De La Garanderie 1990; Calonghi, Coggi, 1993). In tal modo il soggetto sviluppa e fa crescere le proprie capacità cognitive, *mentre* impara l'italiano, la matematica, le scienze, la storia, la geografia, *non prima o dopo*.

I principi suddetti possono essere applicati, ad esempio, alla progettazione di giochi computerizzati per il potenziamento cognitivo (Trinchero,

2014, 2015), attraverso i quali è possibile calibrare le sfide sulle capacità attuali dei soggetti (e farli quindi lavorare sempre nella loro zona di sviluppo prossimale), motivarli e fornire feedback costanti e dettagliati, oltre che esercitare in modo sistematico attenzione, memoria, velocità di elaborazione, logica/ragionamento, elaborazione visiva ed uditiva.

Un elemento chiave nel potenziamento cognitivo, sia attraverso giochi computerizzati sia attraverso tradizionali è l'arricchimento del linguaggio (Baddeley, 2007). L'acquisizione di informazioni passa nella maggior parte dei casi attraverso il linguaggio, quindi sviluppare una buona attenzione per il linguaggio e fornire gli strumenti per decodificarlo ed assegnare senso ai termini linguistici è particolarmente importante. I meccanismi di memoria possono essere potenziati utilizzando in modo opportuno le corrispondenze linguaggio-immagine e linguaggio-azione (i canali verbale/auditivo, visuale e cinestetico lavorano in stretta correlazione). Logica e ragionamento fanno uso del linguaggio per elaborare i contenuti su cui tali processi prendono forma. L'elaborazione uditiva è elaborazione del linguaggio. Arricchire il linguaggio, ad esempio in termini di ampiezza lessicale, produzione orale e scritta e velocità di decodifica e di elaborazione, significa potenziare tutti questi processi e quindi in ultima istanza migliorare le capacità alla base dell'intelligenza, con un processo di crescita che può iniziare in qualsiasi momento della vita e durare per tutta la vita stessa.

Sono queste le basi scientifiche che ci consentono di dire, ad oggi, che è ragionevolmente impossibile affermare che l'intelligenza è un dono di natura. Come già intuito in passato dagli studiosi di educabilità cognitiva (Feuerstein, Buchel, Paour, De La Garanderie, solo per citarne alcuni), l'intelligenza è modificabile, a patto che tutti (insegnanti ed allievi) ne siano *consapevoli* e *scelgano* davvero di agire in questa direzione. Nessuno nasce di legno e nessuno lo diventa. A patto di volerlo.

Riferimenti bibliografici

Baddeley A. (2007), *Working memory, thought, and action*, Oxford University Press, Oxford.

Calonghi L., Coggi C. (1993), *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*, Tirrenia, Torino.

De La Garanderie A. (1990), *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*, Le Centurion, Paris.

Green C.S., Bavelier D. (2008), "Exercising your brain: A review of human brain plasticity and training induced learning", *Psychology and Aging*, 23(4), 692-701.

Kolb B., Gibb R. (2011), "Brain Plasticity and Behaviour in the Developing Brain", *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, Nov, 20(4), 265-276, www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3222570.

Legg S., Hutter M. (2007), *A Collection of Definitions of Intelligence*, in *Proceedings of the 2007 conference on Advances in Artificial General Intelligence: Concepts, Architectures and Algorithms*, IOS Press, Amsterdam, pp. 17-24, http://arxiv.org/pdf/0706.3639.pdf.

Lövdén M. *et al.* (2010), *A Theoretical Framework for the Study of Adult Cognitive Plasticity*, *Psychological Bulletin*, vol. 136, n. 4, 659-676, http://library.mpib-berlin.mpg.de/ft/ml/ML_A_Theoretical_2010.pdf.

Neville H., Sur M. (2009), "Neuroplasticity", in Gazzaniga M. (Ed.), *The Cognitive Neurosciences IV*, MIT Press, Cambridge, pp. 89-90.

Nouchi R., Kawashima R. (2014), "Improving cognitive function from children to old age: a systematic review of recent smart ageing intervention studies", *Advances in Neuroscience*, 1-15, www.hindawi.com/journals/aneu/2014/235479.

Oliverio A. (2015), *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*, Giunti, Firenze.

Thomas M.S.C. (2012), "Brain plasticity and education", *British Journal of Educational Psychology-Monograph Series II: Educational Neuroscience*, 8, 142-156.

Trinchero R. (2014), "Il gioco computerizzato per il potenziamento cognitivo e la promozione del successo scolastico. Un approccio evidence based", *Form@re*, vol. 14, n. 3, 7-24, www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15269.

Trinchero R. (2015), "Costruire la learning readiness con la pratica deliberata: i software Beta! e PotenziaMente 2.0", in Coggi C. (a cura di), *Favorire il successo a scuola: il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*, Pensa Multimedia, Lecce - Rovato (Bs), pp. 165-222.

Woodcock R.W., McGrew K.S., Mather N. (2001), *Woodcock-Johnson III*, Riverside, Itasca (Il).

Il progetto Orientadropout - leggere, orientare, raccontare la scuola per uscire dalla dispersione

di *Maria Ermelinda De Carlo, Martina Evangelista*

Il progetto denominato Orienta-Dropout si colloca nel panorama nazionale come una ricerca azione intervento sulla dispersione scolastica, a partire dal territorio toscano.

Si tratta di un progetto *motu proprio* della Fondazione Ente Cassa di Risparmio di Firenze, che risponde alla mission richiamata all'art. 3 del proprio Statuto: *L'Ente, nella continuità degli ideali e delle finalità civili della Cassa di Risparmio originaria richiamati nell'art. 1, persegue esclusivamente scopi di utilità sociale e di promozione dello sviluppo economico attraverso interventi ed attività a favore della qualità della vita e dello sviluppo sostenibile, contribuendo alla valorizzazione dell'identità delle comunità e del territorio, con prevalente riferimento alla città di Firenze ed ai territori toscani in cui l'Ente ha tradizionalmente operato.*

A partire dal 2014, la Fondazione ha individuato la dispersione scolastica come emergenza sociale su cui intervenire. In Toscana, infatti, questo fenomeno risulta ancora più preoccupante rispetto al panorama italiano già critico, presentando una percentuale di abbandoni precoci pari al 17,6% contro una media UE del 12,8%. In soli tre anni, questa Regione ha infatti scalato, in senso peggiorativo, circa 22 posizioni passando dal 97° posto al 75° nella classifica europea dell'abbandono scolastico precoce. Ciò si traduce in un aumento sensibile dei costi individuali e sociali. I livelli di dispersione incidono pesantemente sul futuro professionale e personale dei singoli soggetti coinvolti, sulla loro qualità di vita, ma anche sullo sviluppo economico e sociale dell'intera comunità.

Negli ultimi anni, nel nostro Paese ed nella Regione Toscana, sono stati numerosi gli investimenti per prevenire o per intervenire sul fenomeno della dispersione scolastica, ciò nonostante i tassi di abbandono e ripetenze hanno visto un andamento crescente, anziché una flessione.

Per tutte queste ragioni lo sforzo della Fondazione è andato in direzione di un miglioramento di tipo concreto, consistente e non episodico. Da qui,

la proposta rivolta alla Cattedra di Pedagogia Sperimentale del Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione dell'Università di Perugia[13] di attivare una ricerca sul campo sul territorio toscano, che prevedesse azioni non solo a livello di intervento, ma anche e soprattutto di prevenzione a lungo termine.

Il progetto si sviluppa in un complesso percorso pluriennale, con l'intento di comprendere a fondo le dinamiche della dispersione scolastica e, soprattutto, di sperimentare e diffondere metodi, strumenti e azioni a promuovere una "cultura" della prevenzione, a partire dalle scuole primarie.

Il progetto struttura pertanto in azioni sistemiche che intervengono sui diversi soggetti coinvolti:

– sugli studenti dei diversi ordini e grado;
– sui dropout;
– sui docenti dei diversi ordini e grado;
– sulle comunità professionali delle scuole coinvolte;
– sui formatori dei percorsi di formazione professionale.

È con queste basi che nasce il progetto, finanziato dall'Ente Cassa di Risparmio di Firenze con il partenariato di diversi enti e Istituzioni.

Ente Cassa di Risparmio di Firenze – promuove la crescita civile e lo sviluppo della città di Firenze e dei territori di riferimento
ISFOL Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori – opera nel campo della formazione, del lavoro e delle politiche sociali, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale e allo sviluppo locale
Dipartimento di Filosofia, Scienze sociali, umane e della formazione dell'Università degli Studi di Perugia – promuove lo sviluppo di una cultura umanistica capace di interpretare le complesse dinamiche sociali della contemporaneità
Associazione Pratika – opera su percorsi di qualifica, orientamento, prevenzione dispersione scolastica e bullismo, competenze, formazione insegnanti, approcci preventivi e curativi per Drop out, Neet
Associazione Nausika e LaAV – promuovono la narrazione, la scrittura (Scuola di Narrazioni) e la lettura come strumenti di sviluppo delle comunità locali e delle persone, promuove il movimento nazionale di volontari per la Lettura ad Alta Voce.

13. L'idea progettuale e l'implementazione sono il frutto dell'esperienza e della professionalità di un team di esperti, coordinato e diretto dal Prof. Federico Batini (a cui si deve l'ideazione progettuale e la direzione scientifica complessiva), che da anni lavora sul tema della dispersione scolastica e della formazione docente sia all'interno di contesti di ricerca accademica sia sul territorio nazionale e internazionale.

Il progetto coinvolge sul campo cinque Istituti Scolastici e tre agenzie formative.

Le scuole e agenzie aderenti alla sperimentazione	**Provincia di Arezzo**	**Provincia di Firenze**
Scuola primaria	Istituto Comprensivo *IV Novembre*	Istituto Comprensivo *Scandicci II Altiero Spinelli*
Scuola secondaria di primo grado	Istituto Comprensivo *IV Novembre*	Istituto Comprensivo *Don Milani* di Montespertoli
Scuola secondaria di secondo grado	ITIS *G. Galilei*	ITIS *L. Da Vinci*
Corsi formazione professionale per drop-out	Agenzia *Pratika* Agenzia *Metaphora* (solo gruppo di controllo)	Istituto *Don Facibeni*

Alla base c'è la convinzione che, se la letteratura analizza il fenomeno della dispersione attraverso la presenza di molteplici variabili e fattori (individuali, scolastici, economici, familiari, culturali, ecc.), allora anche gli interventi sul campo devono agire su più fronti e attivare tutti i soggetti coinvolti. Nessuno, dunque può essere escluso, tutti devono sentirsi direttamente responsabili.

Le azioni vengono sviluppate secondo su un doppio livello a seconda dei destinatari:

– operativo con gli studenti e i dropout;
– didattico-metodologico per i docenti e i formatori.

Uno degli aspetti innovativi e interessanti del progetto è che le azioni prevedono attività in orario curriculare e coinvolgono studenti ed insegnanti di ogni ordine e grado. Con cadenza settimanale, gli insegnanti delle classi coinvolte vengono affiancati in aula da operatori esperti e, inisieme ai ragazzi, progettano modalità e compiti, a partire dallo sviluppo delle competenze di base.

Tali azioni, tese a migliorare la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e il successo formativo dei ragazzi, si declinano attraverso:

– percorsi di recupero/sviluppo delle competenze di base e delle competenze trasversali;

– training didattici sperimentali con i docenti e loro applicazione sul campo (didattica per competenze; didattica Student Voice (Cook, Sather, 2014); didattica per problemi reali e attività complesse di realtà e specifiche didattiche disciplinari);
– azioni di orientamento narrativo;
– training di lettura (Batini, 2015).

L'intento è non solo costruire buone prassi per una didattica efficace ed efficiente per prevenire la dispersione, a partire dalla scuola primaria sino ai dropout, ma anche quello di "creare autonomia" e lasciare agli insegnanti buone pratiche ed esperienze concrete per replicare percorsi e utilizzare strumenti.

Immaginare una scuola a dispersione zero è possibile, ma sono necessarie azioni sinergiche, che coinvolgano l'intera comunità scolastica.

Al centro ci sono, e devono esserci sempre, i ragazzi che però non sono mai da soli, ma vivono quotidianamente un contesto fatto da relazioni interagenti, che si influenzano reciprocamente.

I continui cambiamenti sociali, a cui docenti e studenti sono quotidianamente sottoposti, li rendono fragili, a volte stanchi, altre ansiosi, facilmente tendenti ad abbandonarsi a pregiudizi e stereotipi, gli uni nei confronti degli altri. Così barricati nei loro ruoli, rischiano di perdere il senso dell'agire e dell'apprendere, con una reazione a catena che scatena da un lato l'aumento dei ragazzi che decidono di abbandonare la scuola e dall'altro il forte senso di impotenza dei docenti. Il percorso da fare dunque coinvolge entrambi.

Nell'ottica del progetto docenti e studenti, attivandosi insieme, diventano "portatori sani" di cambiamento.

Gli insegnanti all'interno del progetto si assumono una responsabilità sempre maggiore non solo di controllare il processo di apprendimento, ma anche di sostenere la progettualità individuale dei loro ragazzi. Si lavora dunque su identità e autonomia degli studenti, ma al tempo sull'identità professionale del docente, attraverso un'azione tesa alla progressiva autonomia degli stessi (mediante formazione, affiancamento e proseguimento autonomo).

Ogni azione sperimentale prevista dal progetto è attentamente monitorata, controllata, documentata verificandone gli effetti anche a medio e lungo termine, anche in termini di ricaduta formativa sui ragazzi nel tempo.

L'intenzione è quella di incidere sul rafforzamento di competenze, abilità ed attitudini ritenute chiave nel processo di costruzione del proprio percorso professionale e di vita degli studenti delle scuole, adottando un approccio di prevenzione del fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico fin dai primi anni di scuola.

È proprio tra i banchi delle classi prime della scuola primaria che si alimenta la curiosità, l'interesse, la motivazione, la voglia di conoscere, di scoprire. È fondamentale che i docenti nei diversi ordini e gradi alimentino questa fiamma, la proteggano e la sostengano, e soprattutto che impediscano che essa si spenga.

Gli esiti attesi del progetto potranno fornire indicazioni ai vari soggetti istituzionali e privati nel comporre le linee di indirizzo per la costruzione di approcci "vincenti", in grado di incidere in modo significativo sull'intero ciclo scolastico, dalle scuole primarie alle secondarie di secondo grado.

L'asse metodologico portante dell'intero processo è sempre orientato a garantire:

– la centralità dei soggetti in formazione e la valorizzazione delle loro esperienze pregresse e dei loro vissuti, nonché del loro "sapere esperto";
– la costruzione di contesti di apprendimento all'interno delle aule, attraverso la promozione di approcci di didattica per competenze che attivino il soggetto in una logica laboratoriale (*edunteinment* training narrativi, pratiche *student voice oriented*, orientamento narrativo, autobiografia ragionata, *digital curricula story…*);
– la misurabilità delle azioni e del loro impatto, attraverso l'utilizzo di strumenti appartenenti al settore della ricerca sperimentale e della neuropsicologia (strumenti di misurazione del disagio sociale, dell'autoefficacia, dell'intelligenza emotiva, dei processi cognitivi, della motivazione, della disperdibilità…). Il progetto è monitorato con l'osservazione longitudinale, per ogni ciclo di studi, dei risultati degli studenti ex ante ed ex post e di co-valutazione.

A livello di sistema il progetto agisce sulla riduzione della dispersione scolastica, ripensando processi e modelli scolastico-educativi sulla base non solo dei risultati teorici e empirici della letteratura scientifica di riferimento, ma anche e soprattutto a partire dalle voci e dai bisogni degli studenti.

Ricerche precedenti hanno ampiamente dimostrato che il recupero di competenze di base o, meglio ancora, lo sviluppo precoce delle stesse determinano conseguenze positive in termini di apprendimenti successivi, di motivazione, di possibilità di completare successivi percorsi formativi, di probabilità di trovare lavoro e mantenere la propria occupabilità nel tempo e persino effetti in termini di salute individuale. Altre ricerche hanno dimostrato l'efficacia dei training di lettura e percorsi narrativi per potenziare le competenze di base, quelle relazionali e progettuali, per costruire significato intorno alla propria esperienza, per arricchire l'esperienza stessa.

Le sperimentazioni proposte sono presentate proprio in relazione a questi dati e agli effetti documentati in letteratura, facendo tesoro di una rilevante esperienza sul campo.

La predisposizione al dialogo e al confronto attento e attivo con studenti e docenti ha consentito di far emergere le differenze tra intenzioni dichiarate e pratiche agite, portando alla luce risorse e criticità.

In questo modo è stato possibile, dall'interno, individuare e definire processi, procedure e strumenti non più e non solo orientati alla cura, ma alla prevenzione del fenomeno.

Attraverso le azioni sistematiche e ricorsive del progetto, inserite nei documenti programmatici delle scuole (con un'attenzione particolare alla documentazione), i docenti si stanno avvalendo del supporto e dell'affiancamento nelle pratiche didattiche quotidiane e della consulenza di esperti, sia in piccoli gruppi sia all'interno dei collegi.

A conclusione del progetto, il gruppo sarà in grado di proporre un modello di prevenzione complessivo e articolato, di cui potranno beneficiare non solo le scuole aderenti al progetto, ma tutte le scuole sul territorio nazionale interessate ai materiali e agli strumenti prodotti.

Dal progetto alle azioni

Agire sull'*empowerment* della qualità del processo di insegnamento-apprendimento, nella logica del progetto, si concretizza nello sperimentare metodi, strumenti e percorsi atti a ridurre il numero di quei giovani che si arrendono di fronte ad un percorso scolastico.

Orientadropout è un progetto che prevede al suo interno contemporaneamente una ricerca-azione con approccio longitudinale per garantire la misurazione degli effetti in termini di recupero competenze di base, e del processo di costruzione del percorso professionale e di vita degli studenti convolti, ed un complesso piano di interventi didattici e di formazione per studenti ed insegnanti dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado, comprendendo anche i corsi di qualifica professionale per i ragazzi che hanno già deciso di abbandonare la scuola, con lo scopo di prevenire ed incidere sui livelli di dispersione per tutti i gradi e a tutti i livelli.

Le attività pertanto si sviluppano per agire su più piani: ricerca, prevenzione, intervento.

Operativamente si lavora nelle diverse scuole sul rafforzamento di quelle competenze, abilità ed attitudini ritenute chiave nel processo di costru-

zione del percorso professionale e di vita degli studenti. Nel progetto sono previste azioni per ogni ordine di scuola che perseguono obiettivi differenti in base ai soggetti.

Per i bambini della scuola primaria

Obiettivi:

- rinforzare le competenze di base;
- rinforzare le strategie di *coping*;
- rinforzare le competenze linguistiche;
- sviluppare le competenze sociali e di gestione/espressione di sé.

Intervento	Numerosità classi	Gruppo di controllo	Durata intervento per classe
Classi quarte	2 (intervento)	2 (solo rilevazione)	50 ore (in orario curricolare) + azioni di lettura
Classi prime	2 (intervento)	2 (solo rilevazione)	50 ore (in orario curricolare) + azioni di lettura

Attività proposte: giochi di scrittura creativa, sviluppo abilità/competenze di base, giochi matematici, lettura e matematica. Le attività sono destinate alle classi prima e quarta della scuola primaria per 80 bambini (200 ore) + azioni di lettura ad alta voce.

Modalità di controllo: osservazione longitudinale dei risultati dei bambini di quinta e dei progressi di quelli di prima. Misurazione con test cognitivi e neuropsicologici ex ante ed ex post, misurazione dell'autoefficacia. Valutazione degli studenti.

I.O. (output intellettuale) = evidenziazione degli esiti della sperimentazione; percorso per bambini strutturato, training letture e training matematico (materiali liberamente utilizzabili dagli insegnanti anche non partecipanti al progetto).

Per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado

Obiettivi:

- rinforzare la motivazione all'apprendimento;
- rinforzare le competenze trasversali;
- recuperare le competenze di base;
- sviluppare competenze progettuali e strategie di azione efficaci.

Intervento	Numerosità classi	Gruppo di controllo	Durata intervento per classe
Classi prime	2 (intervento)	2 (solo rilevazione)	50 ore (in orario curricolare) + azioni di lettura
Classi terze	2 (intervento)	2 (solo rilevazione)	50 ore (in orario curricolare) + azioni di lettura

Attività proposte: percorsi di orientamento narrativo e di recupero delle competenze di base nelle classi prima e terza della secondaria di primo grado per 80 bambini (200 ore) + azioni di lettura ad alta voce.

Modalità di controllo: osservazione longitudinale dei livelli di dispersione. Misurazione con test cognitivi e neuropsicologici ex ante ed ex post, misurazione autoefficacia, verifica dei guadagni apprenditivi. Valutazione degli studenti.

I.O. (output intellettuale) = percorso strutturato replicabile, pubblicazione manualetto fruibile.

Per i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado

Obiettivi:

– recuperare la motivazione;
– ridefinire il progetto su di sé;
– rinforzare le competenze di base deboli;
– recuperare le competenze di base non possedute;
– sviluppare le abilità di auto-orientamento.

Intervento	Numerosità classi	Gruppo di controllo	Durata intervento per classe
Classi prime	6 (interventi)	6 (solo rilevazione)	50 ore (in orario curricolare) + azioni di lettura

Attività proposte: percorsi di orientamento e di recupero delle competenze di base per 60 ragazzi delle classi prime della secondaria di secondo grado (300 ore).

Modalità di controllo: osservazione longitudinale dei livelli di dispersione. Misurazione con test cognitivi e neuropsicologici ex ante ed ex post, mi-

surazione dell'autoefficacia. Verifica dei livelli apprenditivi. Valutazione degli studenti.

I.O. (output intellettuale) = pubblicazione di unità didattiche fruibili; pubblicazione manuale per docenti.

Per i dropout all'interno dei percorsi di formazione professionale
Obiettivi:
- rinforzare coping e autoefficacia;
- potenziare le competenze di base;
- sviluppare abilità e competenze relative all'occupabilità;
- acquisire le competenze informatiche di base.

Intervento	Numerosità classi	Gruppo di controllo	Durata intervento per classe
Intervento gruppi dropout	4 (intervento)	4 (solo rilevazione) o tutte le altre	125 ore (azioni collettive e di piccolo gruppo o individuali)

Attività proposte: lettura, moduli di orientamento narrativo, di recupero delle competenze di base, di informazione, formazione ed orientamento al lavoro per 80 ragazzi dropout (inseriti nei percorsi di formazione professionale) per un totale di 500 ore.

Modalità di controllo: osservazione longitudinale sul raggiungimento della qualifica e inserimento occupazionale. Misurazione con test cognitivi e neuropsicologici ex ante ed ex post, misurazione autoefficacia. Verifica raggiungimento delle competenze di base. Valutazione degli studenti.

Per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado e per i formatori delle Agenzie di formazione professionale
Obiettivi:
- ridefinire l'approccio didattico;
- mettere in grado di agire per competenze;
- modificare le pratiche quotidiane di lavoro attraverso l'affiancamento;
- fornire repertori di attività e percorsi strutturati;
- sviluppare abilità di progettazione e gestione didattica.

Numerosità docenti	Attività	Durata degli interventi
Azioni previste per 500 docenti complessivi (azione trasversale sia in forme seminariali aperte, sia collegate direttamente alle sperimentazioni)	Formazione in aula grande gruppo; formazione piccolo gruppo; formazione a distanza	200 ore (impegno per ogni docente che partecipa alle sperimentazioni stimabile in 20/30 ore di formazione)

Attività proposte: formazione sull'orientamento e lo sviluppo delle competenze per almeno 250 docenti (complessivamente), 50 ore di formazione a grandi gruppi; 150 ore per le azioni di formazione sulle sperimentazioni a gruppi seminariali (in presenza e a distanza).

Modalità di controllo: osservazione longitudinale dell'incremento di partecipazione degli allievi attraverso la percezione degli stessi insegnanti; valutazione con griglia strutturata di osservazione.

Misurazione percentuale delle unità didattiche realizzate (minimo 50%), misurazione della dispersione negli istituti coinvolti.

I.O. (output intellettuale) = pubblicazione di unità didattiche fruibili.

Per la collettività

Obiettivi:
- disseminazione dei risultati,
- diffusione delle pratiche,
- condivisione dei materiali con altri insegnanti/operatori,
- consentire la fruibilità diretta di molti materiali con moltiplicazione esponenziale dei soggetti raggiunti.

Attività proposte: divulgazione tramite seminari e diffusione dei materiali prodotti. Ricerca longitudinale con misurazione degli effetti in termini di recupero competenze di base, incremento del coping e dell'autoefficacia nella ricerca di lavoro, modificazione atteggiamenti razzisti, conflittuali e di non rispetto della differenza.

I.O. (output intellettuale) = due articoli di ricerca + due articoli divulgativi pubblicati e distribuiti; un volume di ricerca pubblicato e distribuito a livello nazionale. Almeno cinque video esplicativi; due seminari accademici; un'edizione de *Le storie siamo noi* (svoltasi nell'autunno del 2015) dedicata a Neet e Dropout.

I percorsi: dalla scuola primaria alla formazione professionale

Il percorso progettuale, nei diversi contesti di intervento, si è sviluppato in diverse fasi.

Fase 1: La fase iniziale è stata una fase di studio e messa a punto del progetto. In tale contesto si sono individuate le scuole aderenti e le classi coinvolte. Ampio spazio è stato dedicato all'attività di progettazione dei percorsi sulla base dei risultati delle ricerche evidence based nel settore e sull'esperienza sul campo degli operatori.

Fase 2: La seconda fase è stata interamente dedicata alla somministrazione dei test di rilevazione iniziali ai partecipanti. Nelle classi individuate per la sperimentazione e in quelle di controllo sono stati somministrati test di gruppo e individuali di matrice neuropsicologica, per evidenziare i livelli di partenza delle singole classi.

Fase 3: Le attività didattiche sperimentali hanno avuto avvio a novembre 2015 e nel momento in cui scriviamo si trovano complessivamente nell'ultimo terzo dell'erogazione, ed in alcuni casi sono già concluse.

Seguirà a breve l'ultima fase.

Fase 4: Seconda somministrazione dei test di matrice neuropsicologica sia nelle classi sottoposte alla sperimentazione che in quelle di controllo per rilevare i cambiamenti. Parallelamente avverrà una raccolta dei risultati di apprendimento dei ragazzi. In molte classi gli esiti sono già visibili e documentati. Ed infine seguirà il processo di validazione degli apprendimenti acquisiti e la disseminazione dei risultati e delle pratiche.

Dal logo alla logica

Il logo scelto per rappresentare il progetto denominato Orientadropout, può metaforicamente presentare il senso dei percorsi proposti.

È un rigoglioso albero verde, posto al centro di un cerchio (la lettera O di NO OUT), le cui lunghe, articolate e diffuse radici sono speculari ai rami fioriti, entrambi fuoriescono leggermente dal confine del cerchio.

L'albero rappresenta ogni studente (nessuno escluso, per nessun valido motivo) durante il suo percorso scolastico. Lo studente è posto al centro del sistema scuola e del processo di apprendimento, e fonda la sua crescita, in verticale ed in orizzontale, su radici che hanno una storia che precede il momento dell'entrata nel contesto scolastico, i cui frutti potenziali oltrepasseranno la conclusione del percorso di istruzione, per esprimersi pienamente lungo tutto l'arco della vita.

Con questo spirito e con questo approccio nascono e si sviluppano i percorsi didattici proposti nelle classi partecipanti.

La logica, che accomuna tutti i percorsi, dalla prima classe della primaria fino alla formazione professionale, è che la formazione all'interno del contesto formale scuola è solo una parte del percorso di vita dello studente. Essa però costituisce l'opportunità per sistematizzare gli apprendimenti acquisiti al di fuori, per dare senso a quelli futuri, per sviluppare la strumentalità di base per leggere i diversi contesti della vita per estendere i propri rami e moltiplicare i frutti, per poter cioè realizzare un giorno in autonomia un progetto professionale e personale felice.

Alla base l'idea quasi ossessiva, ma vincente, della necessità di attivare i ragazzi "facendo esperienza", attraverso approcci e modalità per competenze che risvegliano gli aspetti sensoriali, la manualità, la riflessione in-azione. Il fine è quello di recuperare o potenziare le competenze di base degli assi linguistico e matematico, in un'ottica trasversale e transdisciplinare, con l'esplicitazione e la condivisione costante degli obiettivi di apprendimento a cui le attività concorrono.

Filo rosso è certamente la didattica orientativa, tesa a costruire e potenziare le risorse della singola persona in apprendimento, partendo da quelle di cui è già in possesso, in grado di valorizzare ed esplicitare l'aspetto formativo delle discipline, negli interventi quotidiani in classe, e di realizzare percorsi di studio multidisciplinari, attenti alle attitudini, di cui i soggetti in apprendimento sono portatori, e alle abilità e competenze che sviluppano per la vita.

In questa ottica, durante la sperimentazione in aula, vi è una sollecitazione continua dei livelli di consapevolezza dell'apprendimento, attraverso attività riflessive e narrative, uno stimolo continuo all'autovalutazione e alla visualizzazione dei progressi in itinere.

Lo spirito che sottende le attività e le modalità proposte è quello di un apprendimento concreto e realistico, immediatamente spendibile nella vita quotidiana, legato agli interessi e agli stili di vita degli studenti, che attraversa le dimensioni del piacere, della curiosità e della sfida costruttiva e stimolante con se stessi e con gli altri.

Le metodologie adottate in classe con gli studenti di età compresa tra i 6 ai 19 anni sono comuni a quelle proposte durante la formazione con gli insegnanti che seguono gli interventi curricolari, e che hanno lo scopo di validare, co-progettare, e riflettere sul percorso svolto, nell'ottica di trasferire agli insegnanti le competenze, gli strumenti ed i materiali per una futura gestione autonoma di un approccio didattico di questo tipo.

Interventi per lo sviluppo delle competenze di base

I percorsi nelle scuole di diverso ordine e grado prevedono 20 ore di potenziamento delle competenze di base dell'asse linguistico e alle 20 ore di potenziamento delle competenze di base dell'asse matematico.

Il decreto n. 139 del 2007 individua nell'allegato 1 le sedici competenze di base delle quali la scuola deve perseguirne il raggiungimento all'interno dei quattro assi culturali.

La letteratura scientifica relativa allo studio dei fattori che intervengono nel manifestarsi del fenomeno della dispersione, rilevano come le difficoltà dello sviluppo delle competenze di base, sono vissute dai ragazzi come insuccesso e fallimento e pertanto, anche quando non sono collegate alla bocciatura, influenzano comunque pesantemente la scelta di abbandono precoce della scuola (Hattie, 2009; Batini *et al.*, 2015).

Particolarmente interessante è il caso dell'insuccesso in matematica, fortemente correlato con il fenomeno dei dropout (Marchini *et al.*, 2005), ma diffuso a tutti i livelli scolastici. Il rapporto con la matematica è frequentemente caratterizzato da emozioni negative molto intense e convinzione "di non essere in grado di" fin dai primi anni di scuola (Di Martino & Zan, 2011). Allo stesso tempo le scelte e le pratiche didattiche e valutative vissute dagli studenti con disagio e sofferenza hanno un ruolo enorme (Di Martino, 2015). Questo porta, spesso molto precocemente, a rinunciare al confronto con la disciplina e alla scelta selettiva, che comporta decisioni di "evitamento" della disciplina (Coppola *et al.*, 2015), ad un arrendersi incondizionato senza possibilità di sviluppo.

Il progetto pertanto si concentra su queste difficoltà dei ragazzi, attuando scelte metodologiche mirate, che prevedono affondi specifici relativamente allo sviluppo delle competenze non solo linguistiche, ma anche matematiche.

L'OCSE PISA attribuisce alla competenza matematica un ruolo fondamentale in un'ottica di cittadinanza europea, definendola come "la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione".

Gli operatori del progetto pertanto entrano nelle aule, affiancando i docenti dell'ambito logico matematico e propongono ai bambini e ai ragazzi più grandi modalità nuove per apprendere la matematica, divertendosi, ragionando, scoprendo nessi a partire dall'esperienza concreta, imparando a

diventare creativi con i numeri, le forme, le formule. Vengono proposti ai ragazzi materiali e strumenti diversi, ciascuno per sollecitare differenti stili di apprendimento (dalle schede colorate, ai tangram, alle lego, ai blocchi logici, ecc.). I materiali nella maggior parte dei casi restano gli stessi dalla primaria alla secondaria ai dropout. Anche ai ragazzi più grandi hanno l'opportunità di fare esperienza della matematica con le lego ad esempio, ma il compito via via diventa più complesso e sfidante.

La matematica diventa una forma di comunicazione a più livelli: per raccontare eventi e fenomeni oggettivi, ma addirittura anche opportunità per inventare storie e superando step by step paure e pregiudizi nei confronti di numeri, percentuali, frazioni, operazioni complesse.

Con i ragazzi delle scuole secondarie di secondo grado le attività di potenziamento e sviluppo delle competenze chiave relative all'asse logico-matematico e linguistico sono state proposte attraverso compiti di realtà più complessi.

Ed in questa direzione va il percorso proposto nei due Istituti professionali di secondo grado, che è un unico compito complesso di realtà che abbraccia i diversi assi culturali e che vede gli studenti cooperare fattivamente all'interno del macro-progetto stesso.

Le sei classi prime coinvolte stanno infatti realizzando una ricerca Student Voice tra i loro pari sul mondo della scuola visto dall'interno. Lo scopo è comprendere le ragioni del disagio e con l'augurio di poter presentare delle proposte migliorative.

I ragazzi si sono confrontati con il lavoro del ricercatore, sulle modalità con cui si progetta una ricerca a partire dall'organizzazione del disegno di ricerca e dallo studio dei diversi tipi di fonti.

La scelta dello strumento di ricerca quale il questionario ha consentito sul piano linguistico di riflettere sulla costruzione efficace delle domande per ottenere risposte utili alla ricerca e dall'altro lato ha rappresentato il pretesto per costruire un form on line, di porsi il problema dell'analisi dei dati, ragionando attraverso la lettura e l'analisi di grafici e percentuali.

Nello sviluppo delle diverse fasi previste per una ricerca educativa, gli studenti non solo si sono confrontati con la necessità di rinforzare la strumentalità di base, ma allo stesso tempo hanno dovuto mobilitare competenze di problem solving, decision making e di riflessione su sé e sulla propria esperienza scolastica.

Uno degli elementi innovativi del progetto risiede proprio nel fatto che l'esperto affianca e non si sostituisce all'insegnante. Vi è dunque un arricchimento reciproco tra le due figure, entrambe portatrici di un diverso e ricco expertise. Questa collaborazione, che ha luogo anche in fase proget-

tuale, ha inevitabilmente anche impatti positivi nella percezione degli studenti, che vedono le attività come parte integrante del percorso scolastico, come opportunità ulteriore di apprendimento dal quotidiano.

Il training di lettura

Il percorso prevede inoltre in ogni classe coinvolta 20 ore di training di lettura.

La lettura, le storie e la narrazione sono presenti a livello trasversale in ogni percorso. Si parte dalle storie personali dei ragazzi e alle stesse si ritorna per attribuire significato ai guadagni di apprendimento, in relazione agli obiettivi personali e professionali di ciascuno.

L'incontro con i libri tuttavia è anche l'occasione per vivere le storie di personaggi reali o immaginari che vengono letti ed ascoltati sia con lo scopo essenziale di potenziare gli effetti positivi che la lettura produce a livello cognitivo ed emotivo, sia con lo scopo di attivare dialoghi e confronti per comprendere se stessi, in relazione ai molteplici scenari proposti dalle storie con cui si entra in contatto.

La lettura ad alta voce ha cadenza settimanale ed è la fase in cui gli studenti semplicemente ascoltano, per tempi progressivamente maggiori, fino ad arrivare all'ora consecutiva, gli esperti che leggono integralmente, a puntate, romanzi scelti dai ragazzi sulla base di una gamma proposta dagli esperti, selezionati in base al target.

È fondamentale sottolineare che, in questo contesto, alla lettura non seguono attività, compiti o valutazione. La lettura è presentata come un dono, come occasione di piacere per chi la offre e per chi la riceve, ed in un secondo tempo come opportunità di crescita.

Questa attività in alcuni casi diventa materiale di lavoro nelle altre parti del percorso, in altri casi è portata avanti in autonomia da alcuni insegnanti durante il loro orario curricolare. Spesso è accaduto che gli studenti abbiano chiesto di portare a casa un libro per leggerlo con le famiglie. Non è una novità che lettura scateni l'effetto di produrre decisivi cambiamenti nel modo in cui i partecipanti si relazionano con i libri.

La maggior parte degli studenti della scuola secondaria di primo grado, che hanno appena terminato il percorso sperimentale, scrivono nelle schede di valutazione ed autovalutazione finale di avere un rapporto positivo con la lettura, migliorato grazie a Orientadropout. Tra i maggiori guadagni di apprendimento che si riconoscono ci sono proprio quelli legati all'ascolto, alla lettura e lettura ad alta voce e all'espressione di sé.

Tra le diverse attività con la lettura, ad esempio, nelle scuole primarie i più piccoli si sono cimentati con micro-storie scelte dal loro su una proposta. Le storie venivano prima lette dal facilitatore e poi riraccontate a coppie. Il testo ha rappresentato il pre-testo per attivare piccoli dialoghi sul sé, per sviluppare attività di consapevolezza testuale (giochi con le rime, con le sillabe…).

Ampio spazio è stato lasciato alle attività grafiche ed esperienziali legate alla lettura. La logica è sempre quella, sulla base dell'insegnamento di Vygotskij, di complessificare via via il contesto di apprendimento, rendendolo avvincente e sfidante, mai noioso. Le attività per i più piccoli come per i più grandi sono tutte collegate alla realtà e alla loro esperienza quotidiana.

Il libro ricorre come metafora guida, che abbraccia tutti i percorsi, dalla primaria alla formazione professionale.

L'output intellettuale concreto che gli studenti delle scuole primarie e secondaria di primo grado stanno realizzando come esito del percorso svolto è il libro di classe.

Non si tratta solo e semplicemente di un volume che contiene la documentazione delle attività svolte durante l'anno, ma è stato concepito, ideato e progettato come un vero e proprio prodotto narrativo che possa avere una sua divulgazione al di fuori dell'ambiente scolastico.

I più piccoli della prima primaria stanno realizzando invece un libro di poesie e filastrocche scritte ed illustrate da loro, che hanno come tema portante l'espressione di sé. I bambini della quarta invece hanno inventato, scritto ed illustrato delle fiabe che saranno corredate dall'autobiografia sensoriale di ciascuno di loro.

Nella prima classe di della secondaria di primo grado, i ragazzi hanno inventato ed illustrato delle storie che hanno lo scopo di far amare la scuola a chi le leggerà. Anche in questo caso il volume sarà corredato da un breve profilo biografico per ogni autore.

I ragazzi della terza della secondaria di secondo grado hanno a loro volta inventato ed illustrato storie, secondo diversi generi letterari, che saranno lette in fase di accoglienza agli studenti che inizieranno quel ciclo di studi il prossimo anno.

L'esperienza di Booksound a scuola

Il tema del libro è presente anche in un altro compito di realtà, che è stato proposto a tutte le classi delle scuole secondarie partecipanti, e che nuovamente ha a che fare con la lettura.

È stato proposto alle classi di iscriversi ad un concorso nazionale riservato alle scuole secondarie italiane che si chiama Booksound. L'iniziativa, promossa tra gli altri, dall'Associazione Nausika e dal movimento LaAV Letture ad Alta Voce (partner del progetto Orientadropout), quest'anno è alla sua seconda edizione e conta già 107 classi aderenti.

Il concorso prevede che le classi scelgano e leggano uno tra i romanzi selezionati, seguano due laboratori di lettura ad alta voce per potenziare le proprie capacità di espressione ed interpretazione del testo, organizzino una performance live di lettura ad alta voce aperta al pubblico, producano un breve video per raccontare la propria esperienza che sarà diffuso e votato on line a livello social.

I ragazzi della prima della secondaria di primo grado di Montespertoli (FI) hanno scelto di andare a leggere brani da *La grande battaglia musicale* di C. Boccadoro (2015) ai bambini della scuola primaria del proprio paese. Il libro, scritto da un direttore d'orchestra, prevede dei momenti in cui la lettura deve essere letteralmente "suonata in coro". Per rendere efficace questo effetto era necessario che i ragazzi lettori, oltre a saper leggere bene, fossero in grado di guidare opportunamente il gruppo di bambini ascoltatori che non conosceva il libro.

I ragazzi della scuola secondaria di I grado della IV Novembre hanno scelto invece *Un'ultima stagione di esordienti* di Cristiano Cavina. A loro è stato proposto un laboratorio sulla lettura ad Alta voce ed un laboratorio di scrittura della sceneggiatura. Al temine produrranno anche loro un video sul libro. L'idea è stata quella di far sperimentare le diverse forme di comunicazione (dal testo scritto alle immagini di un video). Il video finale rappresenterà una rilettura creativa del libro.

La terza media dello stesso Istituto comprensivo ha scelto di leggere il libro *La commedia umana* di William Saroyan (su questo libro i ragazzi hanno lavorato su un laboratorio di scrittura creativa a partire dalle diverse modalità di comunicazione utilizzata nel tempo: dalla lettera alle mail). Anche loro alla fine produrranno un video come rilettura personalizzata del libro.

L'incontro finale sarà al Booksound Fest il 23 maggio 2016 ad Arezzo, in cui migliaia di ragazzi si incontreranno per un evento festoso legato alla lettura. Lo scopo del concorso è naturalmente riavvicinare i ragazzi al piacere di leggere, invitandoli a trovare un modo per fare propri i libri letti.

Orientamento narrativo

L'orientamento narrativo, con approccio formativo, ha proprio la funzione di trasferire "competenze di autorientamento, con la finalità di scelte (il

plurale è d'obbligo), immediate o future, in direzione di una decisione, o per una lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale; per progettare un percorso formativo, o per migliorare la percezione di sé in direzione di un'efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri, in direzione di una maggiore chiarezza su questi stessi" (Batini, Del Sarto, 2007), attraverso l'utilizzo di narrazioni (romanzi, racconti, film, immagini, canzoni) e di materiali biografici.

I laboratori di orientamento narrativo hanno consentito di accompagnare i ragazzi non tanto alla scelta, ma di educare alle scelte possibili della vita.

Nei diversi interventi l'orientamento narrativo viene proposto come modalità di progettazione dell'identità e mobilitazione del sé. Le esperienze laboratoriali mirano ad attivare le competenze orientative attraverso giochi narrativi, percorsi di scrittura creativa, storie stimolo. Sul piano operativo si lavora a gruppi, privilegiando la modalità dell'apprendimento collaborativo. I laboratori si articolano con gradi diversi di complessità a seconda dell'ordine di scuola e della fascia di età degli studenti.

Con i piccoli di una scuola primaria si è lavorato a partire dalla lettura *Perbacco che bello!* di Annalisa Strada (2015). Successivamente le loro rappresentazioni grafico-creative sono diventate pretesti per mobilitare possibili storie al futuro in cui loro sono i protagonisti.

Il lavoro nelle quarte di una scuola primaria si è sviluppato ad esempio intorno all'importanza di avere dubbi, come momento saliente di una scelta a partire dalla quotidianità e sulla necessità di darsi delle regole.

Buste di lettere e semplici quadratini colorati sono serviti per scrivere un pensiero bello dedicato ad ogni compagno di classe, per poi decidere insieme che cosa scegliere di diventare. Per definire i propri obiettivi si è scelto di partire dalla lettura *Manuale di cattiveria per piccoli lupi* di Ian Whybrow (1996).

In una delle due scuole secondarie di secondo grado la metafora del viaggio è diventata occasione per presentarsi dal proprio punto di vista e da quello degli altri. Così dal *Gabbiano Jonathan Livingstone* di Richard Back (1977) a *L'Inventore di sogni* di Ian McEwan (1994) a *Nel mare ci sono i coccodrilli* di Fabio Geda (2010), le letture hanno rappresentato la base di partenza per attraversare le competenze di base in un'ottica di mobilitazione progettuale del sé.

I ragazzi alla fine del primo ciclo di istruzione si sono invece cimentati con alcuni brani tratti da *Le mappe dei miei sogni* di Reif Larsen (2009). I ragazzi hanno potuto identificarsi in uno o più profili dei personaggi proposti per analogia o differenza. L'obiettivo è stato quello di renderli in grado non solo e non tanto di progettare il proprio percorso, ma soprattutto di

acquisire le competenze per imparare a fronteggiare le diverse situazioni della vita, che quasi sempre comportano scelte consapevoli e responsabili.

Attività con i dropout (interventi curativi)

La formazione con i ragazzi dropout delle due agenzie formative coinvolte si è sviluppata in diversi momenti.

a) ***Attività di potenziamento delle competenze di base per ciascun asse culturale***

Per ogni asse è stata individuata una competenza di base su cui agire. Ad esempio relativamente all'asse storico-sociale si è individuata la competenza: comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali. Le attività vengono sono state finalizzate a consentire ai ragazzi di individuare collegamenti e relazioni per comunicare assumendo il punto di vista degli altri.

Le modalità utilizzate sono sempre attive e partono dall'esperienza di vita dei ragazzi, dalle loro passioni, dai loro interessi. Un percorso è stato centrato sul cofanetto CD + libro *Nessuna Pietà*, di Marco Vichi, con volume allegato a cura di Luca Scarlini. Il kit comprende un cd audio con 10 canzoni dedicate alle 10 tragedie della storia (interpretate da Stefano Bollani, Piero Peù, Ginevra di Marco, Riccardo Tesi e altri) e consente di accedere a episodi di storia individuale legati a eventi collettivi tragici, attraverso la musica. Fin dalle prime sessioni di lavoro giochi e attività (le cose positive e le cose negative della vita e della storia) hanno consentito di prendere consapevolezza di come vita e storia coincidano. Così è stato proposto loro di costruire la linea del tempo della propria vita. Le date significative della propria storia dovevano avere come riferimento una canzone. Le linee del tempo raccontate attraverso le canzoni diventano occasione per riflettere sul valore della musica, di grande interesse per la loro fascia d'età e che diventa strumento potente di racconto della storia di un singolo, ma anche di un popolo di lì il ritorno a Nessuna Pietà. L'ascolto di "Grande Spirito" a cura di Dago ha suggerito al gruppo di riflettere su due parole emerse dai ragazzi "Guerra" e "Diritti" e di ampliare il dibattito alla situazione attuale dei migranti.

b) ***Game education*** e ***brain training***

Sono stati proposti percorsi di sviluppo delle competenze trasversali attraverso giochi da tavolo pensati e progettati per agire sulle capacità comu-

nicativo-persuasive, sulle competenze emotivo-narrative; sui pregiudizi; sul *problem solving*. L'obiettivo era quello di riattivare il pensiero divergente e critico.

L'esperienza si è sviluppata in tre fasi:

– la valenza educativa del gioco, in cui vengono illustrati ai partecipanti gli obiettivi del gioco e le regole;
– il gioco in gruppi, in cui i partecipanti vengono invitati a giocare semplicemente divertendosi;
– la restituzione dell'esperienza, in cui ai partecipanti viene chiesto un feedback sul gioco e sugli apprendimenti acquisiti.

Ai percorsi di game education seguiva un momento dedicato all'allenamento della mente, attraverso la proposta di una serie di esercizi di attivazione del soggetto svolti al computer. Il percorso è finalizzato al potenziamento dei meccanismi di apprendimento attraverso specifici training, di facile riproduzione in contesto didattico, che traggono loro fondamenti dalle neuroscienze.

c) *Digital curricula story*

L'implementazione di un curriculum narrativo digitale rappresenta l'occasione per sviluppare sia competenze narrative, sia digitali e sia competenze trasversali legate all'occupabilità. Il percorso prevede più fasi.

1. La preparazione narrativa partecipata: che prevede attivazione del gruppo di apprendimento privilegiando l'*action learning* e lavora sulle competenze chiave sociali e civiche.
2. La scrittura e riscrittura: che prevede un percorso di esplorazione narrativa delle dimensioni della competenza, finalizzato alla costruzione di un *learning network*. In questa fase si lavora sulle competenze chiave: consapevolezza ed espressione culturale.
3. La scrittura: che rappresenta il momento di rimettere insieme i pezzi e scrivere la propria storia attraverso un processo di condivisione e riscrittura della propria storia. Il lavoro mette in campo le competenze chiave linguistiche: comunicazione madrelingua e lingue straniere (se si prevede traduzione).
4. La registrazione: in cui si lavora sulla lettura e sulla voce come mezzo espressivo potente.
5. Il montaggio video che prevede l'acquisizione di competenze tecniche nella costruzione di un video e che dunque lavora sulla competenze chiave: digitali; ma anche della matematica, scienza e tecnologia.
6. La condivisione: fase in cui avviene la rilettura collettiva e partecipata dei prodotti, del processo e del percorso. Si lavora sulle competenze chiave: spirito di iniziativa e imprenditorialità.

Il processo di costruzione del dispositivo (De Carlo in Striano, 2016) si avvale delle metodologie attive, integrate con gli approcci narrativi: dal *brainstorming* autobiografico, al *role playing* grafico, alle biografie monocognitive, metacognitive e fantacognitive (De Carlo, 2014), alle allostorie, al *digital storytelling*.

I prodotti narrativi multimediali realizzati si sono rivelati molto in grado di mettere a fuoco in soli 2 minuti attraverso parole, immagini e musica:
- l'efficacia del processo di orientamento-apprendimento, in termini di autoconsapevolezza del soggetto e di self marketing;
- le competenze traversali in possesso del soggetto, attivandole;
- la ricchezza di storie personali, storie di scelte, di precariato, di emozioni, di insuccessi e di apprendimenti acquisiti nel mondo.

La formazione dei docenti

La formazione dei docenti si è sviluppata in una modalità multidirezionale.

I docenti sono stati affiancati da esperti e allo stesso tempo potevano disporre di momenti di confronto organizzati in genere per assi (uno linguistico e l'altro matematico). In quest'occasione si condividevano scelte, si calibravano gli interventi, si organizzavano le attività e si evidenziavano criticità e progressi dei singoli studenti, si apprendevano nuove modalità di insegnamento-apprendimento.

L'azione formativa sui docenti tuttavia, nelle scuole coinvolte si è estesa all'intero collegio dei docenti per due/tre incontri per scuola.

Al momento sono terminati i primi due incontri, di cui riportiamo la progettazione.

1° SEMINARIO – Collegio Docenti
La dispersione scolastica tra co-costruzione dei significati e ricerche sul campo

Obiettivo generale: Comprendere le motivazioni alla base delle azioni metodologiche dell'intervento formativo di Orienta DropOut
Metodologie: Action learning, brainstorming, ricerca azione partecipata
Durata: 2 ore e 30 minuti
ITINERARIO DI SVILUPPO DELL'INTERVENTO FORMATIVO: **Obiettivo operativo 1**: Condividere il significato di "DISPERSIONE SCOLASTICA" co-costruendolo. **Obiettivo operativo 2**: Esplorare le caratteristiche di un ragazzo a rischio di dispersione.
1) FASE DELL'ACCOGLIENZA Presentazione attraverso un video dei momenti salienti del percorso di OrientaDropout **2) FASE DELL'AZIONE (processo di riflessività)** Si propone un brainstorming itinerante sulla dispersione scolastica che attiva più aree cognitive (parole, emozioni, immagini, esperienze) **3) FASE DELLA RIFLESSIONE ON ACTION** Breve restituzione del brainstorming e presentazione della definizione scientifica della "dispersione scolastica" e dei numeri **4) FASE DELL'AZIONE (processo di problematizzazione)** Si presenta una sagoma composta da 6 pezzi di puzzle. Su ogni pezzo della sagoma è riportato una macro-area dell'identikit del ragazzo a rischio di dispersione **5) CO-VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA (processo di trasformazione)** Si riflette insieme sulla rappresentazione elaborata e sulle diverse percezioni. Poi e vengono illustrate le ricerche sui fattori che incidono maggiormente sulla dispersione e la ricerca sulle le percezioni del gruppo dei pari

2° SEMINARIO – Collegio Docenti
La didattica per competenze attraverso le azioni del progetto OrientaDropout

Obiettivo generale: Sviluppare modalità didattiche di lavoro per competenze

Metodologie: Action learning, brainstorming, ricerca azione partecipata

Durata: 2 ore e 30 minuti

ITINERARIO DI SVILUPPO DELL'INTERVENTO FORMATIVO:
Obiettivo operativo 1: Conoscere le normative alla base della didattica per competenze
Obiettivo operativo 2: Comprendere i principi metodologici e quelli legati agli studi sull'apprendimento alla base della didattica per competenze
Obiettivo operativo 3: Individuare processi e fasi della progettazione per competenze

1) FASE DELL'ACCOGLIENZA
Restituzione per ciascuna scuola dei dati elaborati della rilevazione su significati della parola dispersione e sul profilo dello studente a rischio di abbandono scolastico

2) FASE DELL'AZIONE (processo di riflessività)
A partire dai risultati dell'analisi dei dati si solleva la domanda: "E noi docenti che cosa possiamo fare?" La risposta propone un excursus tra la normativa di riferimento

3) FASE DELLA RIFLESSIONE ON ACTION
Vengono presentati i principi metodologi e neuropsicologici alla base della didattica per competenze. Principi e approcci vengono proposti al collegio attraverso la documentazione fotografica e cartacea dell'esperienza di Orientadropout a scuola

4) FASE DELL'AZIONE (processo di problematizzazione)
Gli insegnanti vengono inviatati ad individuare gli indicatori di valutazione a partire da un obiettivo di apprendimento scelto dai docenti stessi all'interno dei 4 assi culturali

5) CO-VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA (processo di trasformazione)
Condivisione delle pratiche di documentazione e valutazione all'interno del progetto OrientaDropOut

2°bis SEMINARIO[14] – Collegio Docenti
Il curricolo verticale

Obiettivo generale: Comprendere le dinamiche che sottendono al curricolo verticale
Metodologie: Action learning, brainstorming, ricerca azione partecipata
Durata: 2 ore e 30 minuti
ITINERARIO DI SVILUPPO DELL'INTERVENTO FORMATIVO: **Obiettivo specifico 1**: Analizzare le dimensioni che influiscono sull'efficacia reale di un curricolo verticale **Obiettivo specifico 2**: Implementare un percorso di co-costruzione di un curricolo verticale tra normative e prassi scolastiche **Obiettivo specifico 3**: Acquisire i concetti chiave per la costruzione operativa degli strumenti di valutazione ex ante, in itinere ed ex post e di certificazione finale
1) Perché un curricolo verticale? Contesti e processi che danno senso al curricolo verticale **2)** Il curricolo verticale tra riferimenti normativi nazionali e internazionali e *fare scuola* quotidiano **3)** Le dimensioni del curricolo verticale: istituzionale, psico-pedagogica, curricolare, organizzativa, valutativa **4)** Le caratteristiche e i presupposti di un curricolo efficace tra continuità e discontinuità (flessione ciclica e discontinuità utile) **5)** Operativamente: dai campi di esperienza all'incontro dei saperi e "a ritroso". Laboratorio creativo **6)** Una mappa possibile per il curricolo verticale a partire dagli strumenti di valutazione e certificazione delle competenze

14. Per venire incontro alle esigenze di una scuola il secondo percorso è stato declinato sul curricolo verticale.

Il terzo ed ultimo incontro, è in fase di progettazione e sarà centrato su strumenti e buone pratiche per prevenire la dispersione scolastica, risultate vincenti nel progetto Orientadropout: uno degli obiettivi del progetto è, infatti, quello di validare, attraverso il contributo degli insegnanti, strumenti e percorsi sperimentati e renderli disponibili e fruibili gratuitamente on line (proprio come questo volume).

Una prima valutazione del progetto attraverso le voci degli studenti

Nei primi giorni dell'esperienza di Orientadropout ecco alcuni pensieri e desideri relativi alla scuola scritti dai ragazzi:

Vorrei che una volta entrati in classe i professori ci dicessero che sarà un anno impegnativo, ma divertente e che ci aiuteranno quando non capiamo o che saranno sempre nel positivo quando spiegano, e che avranno quella passione che contagerà tutta la classe in modo che ci piacerà tutto… (classe prima, ITIS)

I professori dovrebbero insegnarci ad esprimere le nostre opinioni, farci sentire importanti, dandoci soddisfazioni, facendoci raccontare di noi, facendoci conoscere meglio tra noi, coinvolgendoci all'interno della lezione rendendoci partecipi. (classe prima, ITIS)

Mi piacerebbe sentirmi dire che non è così importante avere il 10 a tutte le materie, ma sarebbe molto importante uscire dalla scuola con la capacità di seguire un telegiornale e capirlo. Mi piacerebbe che ci dicessero che le emozioni, le emozioni sono una delle cose più importanti nella vita. Che i sogni non sono mai sbagliati, che non sono mai troppo grandi. Che non esistono sogni irrealizzabili, ma solo persone che smettono di crederci. Vorrei che mi facessero capire bene l'importanza di credere nei miei sogni e in me stessa. (classe prima, ITIS)

In attesa di terminare questo primo anno di progetto e poter validare i primi risultati di apprendimento ed elaborare i dati di misurazione di matrice neuropsicologica in uscita, condividiamo alcune esperienze di co-valutazione partecipata dei ragazzi.

Un primo dato che emerge come positivo è la percezione da parte dei ragazzi di un'integrazione tra gli esperti del progetto ed i propri docenti. La presenza degli esperti in affiancamento con i docenti è stata vissuta dai ragazzi con entusiasmo. È stato un modo diverso di poter essere coinvolti, di lavorare con altre modalità, di poter accogliere diversi punti di vista per apprendere. Non più solo "storie uniche di apprendimento", ma occasioni di confronto, di dialogo, di scambio di esperienze.

La presenza di un altro facilitatore in un'aula è stata occasione per i ragazzi non solo per prendere consapevolezza dei processi decisionali che possono esserci dietro ad una singola attività didattica, ma in molti casi ha favorito la loro partecipazione attiva nelle dinamiche decisionali.

Non è stato inusuale trovarsi di fronte a studenti che, inserendosi nel confronto tra docente ed esperto, proponevano "*E se invece prof. facessimo così?*" oppure "*Ieri prof. poi ci ho pensato... potremmo fare così...*"

Gli approcci laboratoriali, le attività sul sé e sull'altro, i training di lettura hanno consentito ai ragazzi di conoscersi meglio tra di loro, di interagire in modo più sicuro, di superare paure e timidezze, di poter dare ciascuno il proprio contributo al percorso. Gli stessi insegnanti hanno potuto rilevare un miglioramento dei livelli di relazione e partecipazione dei ragazzi.

Le classi, come nella maggior parte delle classi della scuola italiana, erano classi eterogenee, con diversi livelli di partenza, con diversi stili di apprendimento, stili emotivi e cognitivi, con sottogruppi spesso chiusi.

I ragazzi stessi nel corso dei laboratori hanno potuto prendere consapevolezza del loro diverso modo di essere, di agire, di pensare. La diversità nello sviluppo del progetto è diventata risorsa.

All'interno di un'attività i ragazzi si descrivono così:

Io sono un tamburo perché sono semplice... Io sono un grillo perché sono agitato... io sono "tuffi" perché le persone in questo sport si lanciano... Io sono aurora boreale perché sono raro...io sono delfino perché sono socievole e allegro... io sono un pianoforte perché produce un suono uniforme... io sono grandine perché faccio confusione...

Tutti diversi dunque, ma tutti egualmente indispensabili e importanti.

È nella consapevolezza della diversità che nasce, infatti, il rispetto dell'altro, che si attiva una delle competenze fondamentali secondo le Indicazioni nazionali: la cittadinanza attiva.

Se migliora la relazione tra i ragazzi, migliora anche la gestione d'aula e si riducono le possibilità di esclusione sociale.

In una scuola secondaria di primo grado ad esempio l'insegnante di italiano ha raccontato che la studentessa che ha magistralmente condotto il gruppo per il progetto Booksound, all'inizio dell'anno scolastico, era talmente timida che più volte l'aveva pregata esplicitamente di non farla mai leggere ad alta voce in classe.

Diversi sono stati i casi in cui i docenti hanno potuto toccare con mano miglioramenti sul piano emotivo-relazionale e un aumento progressivo dei livelli di partecipazione.

Interessante è il lavoro che è stato fatto a partire dalla consapevolezza dei propri apprendimenti.

Rendendo partecipi i ragazzi degli obiettivi di apprendimento che quotidianamente si intendevano sviluppare e individuando con loro gli indicatori di valutazione è stato possibile attivare in loro la dimensione metacognitiva. Prendere giornalmente consapevolezza dei propri progressi diventava carburante per attivare e riattivare ogni giorno mente, cuore e corpo.

A conclusione del percorso linguistico, gli esperti hanno prodotto e mostrato agli studenti un video musicale con il montaggio di tutte le foto e le documentazioni delle attività svolte insieme; la percezione dei ragazzi è stata assolutamente emozionante. Sulle schede di valutazione e autovalutazione finale del percorso, praticamente ogni ragazzo dice di sentirsi migliorato grazie al progetto, riscontra un miglioramento nel proprio rapporto con la classe, con la scuola, con la scrittura e con la lettura.

Lo spazio e la voce per continuare a commentare il progetto e l'esperienza è tutto dedicato ai ragazzi.

Riportiamo alcuni commenti spontanei scritti dagli studenti delle Scuole secondarie di I grado:

Da quanto ci sei mi porti fortuna. Adesso prendo voti più alti (della prima).

Orientadropout mi è servito a "capire" (classe terza).

Con Orientadropout la scuola è sembrata più divertente perché attraverso attività simpatiche e buffe siamo riusciti a farci piacere materie come la matematica, la grammatica, la lettura ecc… (classe terza).

Questa attività è stata spettacolare e mi sono divertita molto, volevo ringraziare gli esperti per il percorso svolto (classe terza).

Questo percorso mi ha aiutato molto (classe terza).

Ora ho sempre voglia di andare a scuola (classe prima).

Mi sento cambiato in meglio (classe prima).

Sono cambiato in meglio, mi sono ispirato alla lettura e mi sono divertito (classe prima).

In questi mesi ho sviluppato le capacità di ascolto, l'empatia e la lettura ad alta voce. Ho anche imparato a scrivere testi più lunghi (classe prima).

Ho un rapporto con la scuola molto migliore di prima (classe prima).

Sono cambiata nell'atteggiamento e nel modo di fare. Orientadropout è servito molto (classe prima).

Grazie, per me siete serviti molto, questa esperienza non la dimenticherò mai (classe prima).

Sono diventato più sicuro di me (classe prima).

Ho imparato molte cose, mi sono divertito e sono cambiato in meglio (classe prima).

Per quanto riguarda il rapporto con la matematica significativi i commenti di alcuni genitori che dicono sollevati: "*finalmente mio/a figlio/a ha iniziato a fare i compiti di matematica da solo/a…*"

Nello specifico per seguire i progressi e gli apprendimenti nell'area matematica sono state utilizzate delle schede di autovalutazione che venivano consegnate ai ragazzi al termine di un percorso.

Le schede riproponevano attraverso le fotografie le attività svolte dagli stessi studenti e per ogni attività chiedevano un feedback su: *Ti ricordi che cosa hai fatto e come? Che cosa hai imparato? Ti è piaciuto?* Prassi valutative di questo tipo costituiscono un ovvio rinforzo dell'apprendimento, un recupero processuale dello stesso, una consapevolezza degli apprendimenti. Si tratta inoltre di produzioni valutabili a loro volta, i bambini infatti dimostrano, ricostruendo attività, processo seguito e apprendimento conseguito, di possedere gli apprendimenti obiettivo.

Tra gli obiettivi del progetto c'era proprio quello di abbattere le resistenze poste, per vari motivi, tra sé e l'apprendimento, di potenziare l'autostima e la fiducia, nell'ottica dell'acquisizione di una effettiva autonomia nei bambini e ragazzi. Si tratta di tracciare percorsi che conducano a un'esperienza scolastica da vivere come positiva esperienza di crescita attraverso gli apprendimenti.

La particolarità di co-costruire, con gli insegnanti, progressivamente, le attività e i contesti didattici è confermata dalla testimonianza di alcuni insegnanti che hanno riproposto alcune delle attività sperimentate in altre classi o in altri momenti nella stessa classe.

Riferimenti bibliografici

ADICONSU (2013), *Abbandono scolastico ed il fenomeno della dispersione*, www.minori.it/sites/default/files/ricerca_adiconsum_dispersione_scolastica.pdf.

Agnoli M.S. (a cura di) (2014), *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*, FrancoAngeli, Milano.

Back R. (1977), *Il gabbiano Jonathan Livingston*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli, Bologna.

Bajani A. (2014), *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma-Bari.

Batini F. (2013), "Drop-out: storia di un rovesciamento", *La Ricerca*, 3, 19-22.

Batini F. (2014), *Drop-out*, Fuorionda, Arezzo.

Batini F. (2015), "To Choose or to Plan? The Narrative Orientation as an Answer to the Change of Orientation Need", *Pedagogia Oggi*, 1, www.siped.it/12015-scegliere-oprogettare-lorientamento-narrativo-come-risposta-alcambiamento-del-bisogno-di-orientamento/.

Batini F. (a cura di) (2015), *Ocse: skill outlook 2013*, Loescher, Torino (edizione italiana del rapporto OCSE).

Batini F., Del Sarto G. (2007), *Raccontare storie*, Roma, Carocci.
Batini F., Del Sarto G., Perchiazzi M. (2007), *Raccontare le competenze*, Massa, Transeuropa.
Bourdieu P. (2005), *Il senso pratico*, Armando, Roma.
Campana G. (2013), *Le nuove indicazioni nazionali per il Curricolo 2012: per la scuola dell'infanzia e il Primo Ciclo di Istruzione*, Edises, Napoli.
Castoldi M. (2012), *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.
Castoldi M. (2013), *Curricolo per competenze*, Carocci, Roma.
Cavina C. (2006), *Un'ultima stagione di esordienti*, Marcos y Marcos, Milano.
CEFEME (2005), *Prevenzione e gestione del drop-out. Risultati della ricerca*, Roma.
Checchi D. (a cura di) (2014), *LOST. Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Ediesse, Roma.
Cicciomessere R., Mondauto M., Manieri M., Marsala A., Calabrese S. (2011), *Neet: i giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano. Caratteristiche e cause del fenomeno e analisi delle politiche per contenerlo e ridurlo*, Italia Lavoro.
Codiglioni F. (2007), *Dispersione Scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove comunità di ricerca*, http://lms.teleskill.it/tlc-uploads/77/library/2264/Cod.pdf.
Cook Sather A. (2014), *Student Voice in Teacher Development*, Oxford Bibliographies in Education. Ed. Luanna Meyer, Oxford University Press, New York.
Coppola L. *et al.* (2015), "Proceedings of 1st International Workshop", *Durability and Sustainability in Concrete Structures*, ACI SP 305, Bologna, October 2015.
De Carlo M.E. (2014), *Formarsi lifelong e lifewide*, Unicopli, Milano.
De Mauro T. (2005), *La fabbrica delle parole*, UTET, Torino.
De Vitte K., Cabus S.J. (2014), "Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation", *Educational Review*, 155-176.
Di Martino P. (2015), "I fattori affettivi e il loro ruolo nell'apprendimento della matematica", *Insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 38A/B, 343-362.
Di Martino P., Zan R. (2011), "Attitude towards mathematics: a bridge between beliefs and emotions", *Zdm*, 43(4), 471-482.
European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
Ferrara A., Freguja C., Gargiulo L. (2014), *La difficile condizione dei giovani in Italia: formazione del capitale umano e transizione alla vita adulta*, Istat, www.istat.it/it/files/2011/02/Ferrara.pdf.
Fine M., Rosenberg P. (1983), "Dropping out of high school: the ideology of school and work", *Journal of Education*, 165, 3, 257-272.
Fiorin I., Castoldi M., Previtali D. (2013), *Dalle indicazioni al curricolo scolastico*, La Scuola, Brescia.

Gallo Moles L. (2013), *Indicazioni nazionali per il curricolo: progettare, valutare, certificare le competenze*, Spaggiari, Parma.
Geda F. (2010), *Nel mare ci sono i coccodrilli*, Feltrinelli, Milano.
Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Italia (2006), *Rapporto nazionale OCSE-Pisa 2003: il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving*, Armando, Roma.
Larsen R. (2009), *Le mappe dei miei sogni*, Feltrinelli, Milano.
Loiero S., Spinosi M. (2012), *Fare scuola con le indicazioni*, Tecnodid, Napoli.
Marchini C. *et al.* (a cura di) (2005), "Processi didattici innovativi per la matematica nella scuola dell'obbligo", *Studi ed esperienze con insegnanti e nelle classi*, n. 2, p. 254.
Mariani E. (2012), *Indicazioni nazionali e ambienti di apprendimento: prove tecniche di leadership educativa*, La Scuola, Brescia.
McEwan I. (1994), *L'Inventore di sogni*, Einaudi, Torino.
Payne J. (2002), *Attitudes to Education and Choices at Age 16: A Brief Research Review*, DfES.
Pellerey M. (2010), *Competenze*, Tecnodid, Napoli.
Petracca C. (2015), *La costruzione del curricolo per competenze*, Lisciani, Teramo.
Petracca C. (2015), *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo.
Puggioni M. (2013), *Guida didattica Passaparola: itinerari d'apprendimento mensili secondo le ultime indicazioni nazionali del novembre 2012*, Edizioni del borgo, Casalecchio del Reno.
Ress A. (2007), "L'abbandono: una sfi da aperta per la scuola", in Argentin G., Cavalli A., *Giovani a scuola. Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto IARD*, Il Mulino, Bologna.
Robeyns I. (2003), *The Capability Approach: An Interdisciplinary Introduction*, from www.ingridrobeyns.nl/Downloads/CAtraining20031209.pdf.
Saroyan W. (1999), *La commedia umana*, Marcos y Marcos, Milano.
Scarlini L. (2010), *Nessuna Pietà*, Salani, Firenze (con cd a cura di Marco Vichi).
Strada A. (2015), *Perbacco che bello!*, Einaudi, Torino.
Striano M., Capobianco M. (2016), *Il bilancio delle competenze: esperienze e Università a confronto*, Federiciana, Napoli.
Tanner-Smith E., Wilson S. (2013), "A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism", *Prevention Science*, 468-478.
Trinchero R., Tordini L. (2011), *Responsabilità e disagio*, FrancoAngeli, Milano.
Trinchero R., Tordini M.L. (2011), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, FrancoAngeli, Milano.
Van Klaveren H.M., Groot C., Brink W., Maassen H. (2014), "The impact of community schools on student dropout in pre-vocational education", *Economics of Education Review*, 105-119.
Whybrow I. (1996), *Manuale di cattiveria per i piccoli lupi*, Bompiani, Roma.
Williamson H. (1997), "Status Zero Youth and the Underclass: Some Considerations", in MacDonald R., *Youth, the Underclass and Social Exclusion*, Routledge, London, pp. 70-82.

Wood R., Sutton M., Clark D., McKeon A., Bain B. (2006), “Measuring inequalities in health: the case for healthy life expectancy”, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 12, 1089-1092.
Zanchin M.R. (2013), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento, 2013.

Riferimenti normativi

18 dicembre 2006: Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.
D.M. 139/2007: Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione.
23 aprile 2008: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alla Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente.
DPR n. 122/2009: Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169. (09G0130).
DM 254/2012: Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.
D.Lgs. n. 13/13: Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) 16 gennaio.
DM 19 marzo 2013 n 183: Istituzione del Comitato scientifico nazionale per l’attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell’Insegnamento incaricato di indirizzare, sostenere e valorizzare le iniziative di formazione e di ricerca per aumentare l’efficacia dell’insegnamento, in coerenza con le finalità e i traguardi previsti nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo.
CM 22/2013: Avvio delle misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali 2012. Primi adempimenti e scadenze del 26 agosto 2013.
CM 49/2014: Misure di accompagnamento per l’attuazione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo (DM 254/2012) e per il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze degli alunni (DM 762/2014). Prosecuzione e avvio di nuove iniziative formative. Anno scolastico 2014-2015.
CM 3 PROT. 1235 2015: Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Pollicino e tutti gli altri: studenti “speciali” che si perdono nel bosco

di *Moira Sannipoli*

I Bisogni Educativi Speciali: riconoscere o etichettare?

Andrea Canevaro in un libro del 1976 paragonava l’ingresso a scuola degli studenti ad una uscita nel bosco, lontano da casa. Ci sono studenti che trascorrono la giornata nel bosco e imparano tante cose, sanno tornare a casa e sanno andare avanti e oltre il bosco. Ci sono studenti che si riempiono le tasche di sassolini bianchi e li buttano per terra in modo da saper trovare *la strada* di casa e vivere completamente la vita del bosco. Altri studenti lasciano delle briciole di pane secco ma è una traccia molto fragile e bastano le formiche a cancellarla. Questi alunni si perdono nel bosco, non si riconoscono come compagni di strada e non sanno più tornare a casa. Certo le loro strategie non sono state funzionali, ma il contesto non ha offerto loro mediatori e/o facilitatori di alcun genere.

Negli ultimi anni anche nel contesto scolastico italiano si è iniziato a parlare di Bisogni Educativi Speciali in seguito alla Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” e alla Circolare del 6 marzo 2013. In particolar modo nella Direttiva si legge: “L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest’area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono com-

prese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale".

Da un punto di vista storico la nozione di Bisogni Educativi Speciali (BES o in inglese SEN, Special Educational Needs) compare per la prima volta in Inghilterra nel rapporto Warnock nel 1978: in questo documento si suggerisce la necessità di integrare, nelle scuole della Gran Bretagna, gli alunni considerati tradizionalmente "diversi", attraverso l'adozione di un approccio inclusivo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro abilità o disabilità.

Nel rapporto si legge: "È impossibile stabilire con precisione che cosa sia un handicap. Eppure l'idea è fortemente radicata nel modo di pensare in ambito educativo dove esistono due tipi di alunni, quelli handicappati e quelli non handicappati. Tradizionalmente i primi sono stati generalmente ritenuti adeguati a ricevere un'educazione speciale mentre i secondi un'educazione normale. Ma la complessità dei bisogni individuali è più complessa di questa dicotomia. Inoltre, descrivere qualcuno come handicappato non dice nulla del tipo di supporto educativo di cui ha bisogno e pertanto del tipo di istruzione di cui necessita. Noi vorremmo vedere un approccio più positivo e pertanto abbiamo adottato il concetto di bisogno educativo speciale, visto non in termini di un particolare tipo di disabilità che un alunno può avere, ma prendendo in considerazione l'alunno nella sua interezza con le sue abilità e le sue disabilità – tutti fattori che hanno certamente un peso sul suo progresso a scuola" (Warnock, 1978, 3.6).

Inseguito anche la Comunità Europea ha focalizzato la sua attenzione sull'educazione dei bambini con bisogni speciali e sulla loro situazione nelle scuole. La Carta di azione per i bisogni educativi speciali (UNESCO, 1994) è nata a seguito della conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni educativi speciali, tenutasi a Salamanca nel giugno del 1994. Il principio ispiratore di tale documento è: "ad ogni persona deve essere garantito il diritto all'educazione, abolendo ogni spazio di esclusione e di marginalizzazione". In questo modo prende forma il concetto di "scuola centrata sui bisogni degli allievi", con programmi e percorsi formativi che si adattano all'allievo e non viceversa. Inoltre all'interno della dichiarazione compare la "Cadre d'action" che rappresenta un complesso di orientamenti pratici che risultano particolarmente preziosi allo scopo di conciliare tra loro le diversità rappresentate dai sistemi educativi per soggetti in situazione di handicap messi in atto nei vari Paesi dell'Unione Europea. Nella dichiarazione si sostiene che le classi speciali, dove esistono, non devono essere abolite ma trasformate per finalità e ruolo in modo da fornire un valido appoggio professionale alle scuole ordinarie. Infine secondo la dichiarazione

deve essere potenziato il rapporto tra la scuola e le altre agenzie formative, in primis la famiglia, che dovrà partecipare alla pianificazione educativa e ad ogni decisione.

Nel 1997 l'Unesco pubblica un nuovo documento dal titolo Classificazione Internazionale Standard dell'educazione nel quale si legge: "La definizione di bisogni educativi speciali è diventata di uso comune in sostituzione del termine educazione speciale. La vecchia terminologia era intesa essenzialmente come l'educazione degli alunni con disabilità che avviene in luoghi o istituzioni diverse da, oppure fuori da, le scuole o le università normali. In molti paesi una grande percentuale di alunni sono di fatto istruiti nelle scuole regolari. Inoltre il concetto di alunni con bisogni educativi speciali riguarda non soltanto gli alunni identificati come handicappati sulla base di categorie mediche specifiche, ma include tutti quegli alunni che falliscono a scuola per ragioni diverse, ma che molto probabilmente sono la cause del mancato apprendimento. Determinare se questi alunni hanno bisogno o meno di supporti aggiuntivi, dipende dalla capacità della scuola di adattare il curricolo, i metodi di insegnamento e l'organizzazione scolastica, e di fornire risorse umane e materiali in grado di stimolare un apprendimento efficiente ed efficace da parte di questi alunni" (UNESCO, 1997).

Nel 2011 il documento è rivisto e a proposito dei bisogni educativi speciali si scrive che riguardano "quegli individui che, per varie ragioni, hanno bisogno di un sostegno aggiuntivo oppure di metodi pedagogici adattati al fine di poter partecipare e apprendere in un programmo educativo. Le ragioni possono includere (ma non si limitano a) svantaggi di tipo fisico, comportamentale, intellettivo, capacità sociali ed emotive. I programmi educativi dell'educazione speciale dovranno seguire gli stessi curricoli che sono offerti nel sistema educativo regolare parallelo, sebbene dovranno seguire i bisogni specifici degli individui e fornire loro le risorse specialistiche necessarie (ad esempio personale specializzato, materiali, spazio), e se appropriato, modificare il contenuto e gli obiettivi di apprendimento. Questi programmi possono essere offerti agli studenti individualmente all'interno di progetti educativi già esistenti oppure possono essere offerti in classi separate nelle stesse istituzioni scolastiche oppure in istituti speciali" (UNESCO, 2011).

Ad oggi non c'è comunque accordo internazionale per una definizione di BES riconosciuta a livello europeo: in parte perché non tutti i Paesi hanno deciso di utilizzare questa categoria, in parte perché ciascun Paese include nella medesima gruppi di soggetti diversi. Il problema di fondo nella mancanza di una definizione "universale" di BES è che il concetto di Bisogno Educativo Speciale è frutto di una costruzione sociale.

I BES possono essere letti come difficoltà evolutiva di funzionamento educativo e/o apprenditivo. Dario Ianes scrive: "Il Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o apprenditivo, che consiste in un funzionamento problematico come risultante dall'interrelazione reciproca tra i sette ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. Il funzionamento è problematico per l'alunno, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e necessita di educazione/didattica speciale individualizzata" (2005, p. 26).

Un Bisogno Educativo Speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva e cioè entro i primi 18 anni di vita del soggetto. Questa difficoltà si manifesta negli ambiti di vita dell'educazione e/o dell'apprendimento scolastico/istruzione. Può coinvolgere, a vario livello, le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali. Come osserva Ianes, si possono incontrare "SEN che si generano nelle Condizioni Fisiche (ad esempio un'allergia che non fa stare il bambino a scuola o altre malattie croniche), SEN che si generano nelle Strutture e nelle Funzioni Corporee (menomazioni sensoriali, motorie, cognitive, ecc.), SEN che si generano dalle Attività Personali (deficit di apprendimento, comunicazione, linguaggio, autonomia, interazione, ecc.), SEN che si generano nella Partecipazione Sociale (difficoltà nel rivestire il ruolo di alunno e seguire il curricolo e le attività della classe, difficoltà di seguire le occasioni di partecipazione sociale della classe, ad esempio gite o altre occasioni informali), SEN che si generano nei fattori Contestuali e Ambientali (barriere architettoniche, pregiudizi, famiglia, iperprotettiva, contesti sociali devianti, ecc.), SEN che si generano da fattori Contestuali Personali (bassa autostima, scarse motivazioni, stili attributivi distorti, problemi di comportamento, ecc.)" (2005, p. 12).

Secondo questo approccio ogni BES dovrebbe avere in sé le caratteristiche della temporalità e della reversibilità, per evitare eccessive stigmatizzazioni.

Critici rispetto ai BES molti studiosi dell'area dei Disability Studies. I Disability Studies (DS), sviluppatisi negli ultimi quarant'anni in ambito prevalentemente angloamericano e nord europeo, si presentano come un orizzonte di studio e di ricerca differenziato, ma che interroga il modello medico-individuale come unico fondamento delle concettualizzazioni relative al deficit e alle disabilità (cfr. Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013).

I Disability Studies sostengono un approccio critico al linguaggio normativo e sociale del deficit; l'esame delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione; l'analisi delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti, assieme allo studio dei processi di disabilitazione che ne conseguono; il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione di chi vive quotidianamente la condizione disabile.

Questi autori rivedono una sorta di compensazione del deficit e dello svantaggio individuale che necessita di un supporto specialistico fornito all'interno dei contesti regolari, ma che rimane una risposta differenziata per categorie. Vi è il forte rischio che i Bisogni Educativi Speciali diventino i derivati della difficoltà e dello svantaggio o comunque che si culturalizzino i disturbi di apprendimento e che si medicalizzino i tratti culturali lontani dalle proprie mappe conoscitive.

Se sicuramente la riflessione sui BES ha infatti in parte responsabilizzato il mondo educativo sui cosiddetti *san papiers*, sull'importanza di un'osservazione costante e un intervento precoce accanto alla necessità di rendere le diagnosi più vicine e spendibili in ambito apprenditivo-educativo, dall'altro ha portato dietro di sé alcune possibili trappole.

Di fatto si amplia il rischio di etichettamento e stigmatizzazione o comunque l'identificazione di specifici gruppi minoritari nella macro-categoria BES: il focus è ancora sul funzionamento e le condizioni deficitarie individuali e il riconoscimento di queste specialità tende a lasciare i contesti educativi e le pratiche inalterate, assumendo una logica dell'emergenza piuttosto che una preventiva e pronta all'accoglienza (Sannipoli, 2015, p. 60).

È sempre più necessario allora guardare all'educazione speciale come sapere al servizio di tutti, in un percorso di consapevolezza personale e politico-istituzionale che riconosca tanto diversità e differenze di tutti e di ciascuno, usando "lo sguardo pedagogico che va a caccia delle potenzialità, senza ignorare le difficoltà e i problemi e non a caccia di sintomi e disturbi" (Goussot, 2007, p. 29).

Studenti in equilibrio tra inclusione ed esclusione sociale

Quando si parla di studenti con bisogni educativi speciali in situazione di disabilità la marginalità scolastica, connotata dai fenomeni di insuccesso e di dispersione, è spesso il riflesso di una marginalità sociale ampia e costantemente esperita in più aree della vita sociale. Se parlare del fenomeno della dispersione scolastica, infatti, non significa solamente far riferimento ai casi di abbandono, di ripetenza, di evasione dell'obbligo, ma anche di tutti gli aspetti d'insuccesso scolastico che lo studente può sperimenta-

re, non è più possibile una lettura intrasoggettiva che parte dal singolo e al singolo ritorna, ma è necessario avviarsi verso una punteggiatura che ad un certo punto valuti anche la proposta formativa.

In occasione della Giornata internazionale delle persone con disabilità, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha reso noti i dati statistici sulla presenza di alunni in situazione di disabilità nella scuola italiana (MIUR, 2015). Si tratta di quasi 235.000 studenti, il 2,7% del numero complessivo degli alunni frequentanti. La presenza degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione è notevolmente cresciuta nel corso degli ultimi anni. Dai dati delle Rilevazioni Integrative sulle Scuole risulta che gli alunni con disabilità nell'a.s. 2014/2015 sono 234.788, pari al 2,7% del numero complessivo degli alunni frequentanti. Se si confronta tale numero con quello registrato dieci anni fa, l'incremento è pari al 39,9% (nell'a.s. 2004/2005 il numero di alunni con disabilità era pari a 167.804 unità). Tale crescita è particolarmente significativa se si considera che il numero complessivo degli alunni frequentanti il sistema scolastico, nello stesso periodo, ha visto addirittura una lieve diminuzione (–0,4%). Considerando la distribuzione degli alunni con disabilità nei vari ordini di scuola, notiamo che gli alunni con disabilità sono concentrati soprattutto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado. Rispetto alla distribuzione degli alunni totali nei diversi gradi di istruzione si nota infatti come la percentuale di alunni con disabilità sia in proporzione più elevata in tali ordini: secondo i dati raccolti, il 9,5% degli alunni con disabilità si colloca nella scuola dell'infanzia, contro il 18,3% degli alunni totali frequentanti tale ordine; il 37% si colloca nella scuola primaria, contro il 31,9% del totale degli alunni; il 28,5% nella scuola secondaria di I grado, contro il 19,6% degli alunni frequentanti tale ordine scolastico; il 25% degli alunni con certificazione di disabilità è inserita nella scuola secondaria di II grado, contro il 30,3% degli alunni nel loro complesso.

I dati sull'inserimento raccontano comunque poco sui livelli di inclusività raggiunti. «Il problema del soggetto richiama il fatto che l'essere umano non esiste se non attraverso la comunità. Questa è una realtà plurale, aperta, costituita da scambi. L'etica dell'ospitalità si costruisce e si elabora a partire dal riconoscimento della diversità nella reciprocità» (Canevaro, 2006, p. 13).

Nel 2011 è stato presentato su iniziativa della Associazione TreeLLLe, della Caritas Italiana e della Fondazione Agnelli un importante rapporto dal titolo *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Si tratta di una corposa raccolta di dati, su cui si sviluppa un'accurata analisi delle modalità con cui, da trent'anni, la scuola italiana attua l'integrazione scolastica. Tra i nodi posti all'attenzione, anche quello dell'abban-

dono inteso in senso sicuramente più articolato. Se infatti da un lato l'abbandono riguarda studenti che provengono da famiglie svantaggiate, prive di risorse relazionali ed economiche, da famiglie che devono superare doppie barriere di inclusione e da famiglie sfiduciate, alle quali la scuola non appare utile per il futuro dei propri figli, specie in casi di disabilità molto grave, dall'altro è da considerarsi abbandono anche l'uscire dal sistema scolastico senza una vera qualificazione sia in termini formativi che giuridici.

Nel primo ciclo, ossia scuola primaria e secondaria di primo grado, la programmazione è sempre valida per la promozione alla classe successiva, anche quando è completamente differenziata poiché la valutazione degli alunni con disabilità avviene sempre in base al loro Piano Educativo Individualizzato. Questo vale naturalmente anche al momento dell'Esame di Stato conclusivo (ex esame di licenza media) che il candidato con disabilità potrà affrontare anche sostenendo prove totalmente differenziate, in base a quanto stabilito nel suo PEI. Superando queste prove conseguirà un diploma valido a tutti gli effetti, senza nessuna menzione del particolare percorso seguito. Come risulta chiaramente dall'art. 11 comma 11 dell'OM n. 90/01 solo se l'alunno non raggiunge gli obiettivi del suo PEI, che è calibrato esclusivamente sulla base delle sue effettive capacità, non riceve il diploma. Nella scuola secondaria invece l'art 15 dell'OM n. 90/01 distingue tra PEI semplificato e differenziato e la situazione cambia. In questo ordine di scuola agli studenti con disabilità viene garantita la frequenza, ma non il conseguimento del titolo di studio. Per loro sono possibili pertanto due percorsi distinti: uno curriculare, o per obiettivi minimi, che porta al conseguimento di un regolare titolo di studio; uno differenziato che consente solo la frequenza nella scuola e porta, alla fine, al rilascio di un attestato, non del diploma.

Scrive un giovane disabile: "A volte consigliare una scuola professionale ad un disabile grave può essere un buon metodo per risolvere o agevolare i suoi problemi oggettivi contingenti; rischia però di non tener conto delle sue capacità o potenzialità intellettive che vanno stimolate e accresciute se si vuole dargli un futuro lavorativo, se si crede veramente che la scuola sia un momento formativo utile per l'attività futura che svolgerà nell'età adulta, se non si vive la scuola superiore solamente come un luogo protetto dove poter parcheggiare il disabile per alcuni anni" (Riminucci, 1996, p. 27).

La storia dell'integrazione scolastica, soprattutto negli ordini secondari, è la dimostrazione più autentica di come il tema della dispersione tesse le trame in presenza dello studente in pratiche apparentemente autenticamente inclusive: per un atteggiamento di errato, ma significativo pietismo non ci sono adeguate richieste di impegno, di lavoro, di sforzo che sono neces-

sarie per *apprender*e e per *apprendere ad apprendere*, che consentono il passaggio alle classi successive e soprattutto un'efficace palestra di vita, intesa come modo per testarsi nel mondo. È a partire da qui che si innesca il meccanismo del "tutto mi è concesso", dal disimpegno alla promozione assicurata come una sorta di compensazione fatalistica che altro non fa che disperdere energie, occasioni, spazi e tempi di crescita e sviluppo. Ma perché ci possano costruire contesti inclusivi a scuola è necessario "istruire e di educare attraverso l'istruzione" (Baldacci, 2014, p. 103).

Come se tutto ciò non bastasse, spesso l'alunno disabile, non riuscendo a soddisfare le richieste e le aspettative che il sistema scolastico gli richiede, fornisce scolasticamente risposte inadeguate attribuendo a sé la causa del proprio insuccesso e/o abbandono scolastico; non riesce a costruire una corretta autostima, anzi rafforza sempre più l'immagine negativa che ha di se stesso, quindi contribuisce pesantemente ad aumentare la propria situazione di marginalità sociale. Racconta una studentessa: "[la scuola mi ha tolto] tutto, ma prima di tutto la fiducia in me stessa… Tutte le volte che sento 'hai sbagliato', per me ancora significa 'sei sbagliata tu' (…)" (Masoni, 1998, p. 121). Se a questo si aggiungono le scarse reti sociali attivate, spesso conseguenze dei deficit di relazione e di comunicazione degli attori scolastici, studenti e docenti compresi, si diventa *estranei alla propria scuola*, dentro fisicamente, ma da sempre fuori. Scuola che appare lontana dall'essere agenzia di formazione, ma anche dal semplice essere agenzia di socializzazione.

Altro fenomeno che conferma questa immagine è legato al "non-abbandono" scolastico: lo scollamento tra scuola e mondo del lavoro, la quasi inesistenza di esperienze di stage e tirocini in azienda e di alternanza, fa sì che gli ex allievi siano riconsegnati alla famiglia senza garanzia di continuità e qualità del sostegno. Ciò porta a chiedere alle famiglie un anno in più, che spesso passa attraverso la bocciatura: un anno bonus per rimandare l'esperienza del vuoto del dopo-la-scuola, per sperare in un possibile progetto di vita, per chiedere tempo per attivare supporti spesso gestiti privatamente e intimamente. Così "sono mantenuti in una posizione indeterminata (…) sono destinati a non avere un posto in cui stare, a essere in un 'altrove', o, in nessun luogo, in una sfera sociale indefinita in cui si giocano relazioni ambigue, in uno spazio di vagabondaggio, di taglio di legami, di dubbio, di disillusione e in una zona in cui la loro accettazione e il loro riconoscimento restano equivoci" (Gardou, 2006, pp. 57-58).

Molte delle situazioni scolastiche di disabilità connotate come dispersione sono legate all'orientamento che vede collocare in maniera stereotipata soggetti in alcune tipologie di scuola in base al deficit (Canevaro, Ianes, 2015). Ne consegue il prevalere di soggetti in istituti tecnici, profes-

sionali e artistici come se quella fosse la migliore collocazione per la disabilità e non per gli studenti disabili[15]. Tante volte, genitori, insegnanti e operatori sociali indirizzano lo studente in una scuola che viene, preventivamente, considerata *di scarso impegno*, idonea, dunque, a conciliare il proseguimento degli studi dopo la scuola dell'obbligo e a basso rischio di dispersione e insuccesso. Ad abbassarsi è la proposta e con essa le aspettative di crescita e di apprendimento, mitigate dalla considerazione che ci si è mossi per una scelta accomodante per tutti, che non dovrebbe provocare pericolose scompensazioni.

Se non si realizza una rete autentica tra conoscenza dell'alunno, scelta formativa/professionale e risorse esistenti sul territorio il destino della scelta dell'istituto è spesso già scritto e con esso anche il suo fallimento. In realtà, un proficuo orientamento formativo dovrebbe potersi fondare sul concetto di capability, "che dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire" (Cottini, p. 12) in una danza continua tra il desiderio di soddisfare le inclinazioni personali, le opportunità del sistema socio-ambientale e un'adeguata immagine del proprio sé che progressivamente viene a delinearsi.

Una riflessione a parte nell'attuale contesto italiano va ritagliata per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Questi disturbi, riconducibili a un'origine neurobiologica e neuroevolutiva, si manifestano proprio al momento dell'ingresso nell'istituzione scolastica: è la scuola a segnalare difficoltà che possono essere spie di un disturbo. Nel corso degli ultimi anni le diagnosi sono notevolmente aumentate. Il numero complessivo degli alunni con DSA frequentanti le scuole, sia statali che non statali, di ogni ordine e grado, è di 186.803 unità nell'a.s. 2014-2015 ed è pari al 2,1% del totale degli alunni. Nell'a.s. 2010/2011 tale percentuale era di appena lo 0,7% (MIUR, 2015). I dati che emergono dalla letteratura segnalano l'urgenza di prendere in seria considerazione il fenomeno per evitare che queste situazioni portino all'abbandono e a processi di devianza. In un'interessante ricerca curata dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna relativa alla segnalazione di studenti con DSA nelle scuole emiliane nello scorso anno scolastica[16], a cinque anni dall'emanazione del-

15. Un'interessante ricerca è stato promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna che ha pubblicato una dettagliata analisi dei dati relativi agli alunni certificati in base alla Legge 104/92 al decennio 2002-2003/2011-2012 (http://istruzioneer.it/2013/01/14/integrazione-alunni-certificati-dieci-anni-di-dati/).

16. I risultati della ricerca sono disponibili al seguente link: http://istruzioneer.it/2015/07/17/rilevazione-delle-segnalazioni-di-disturbi-specifici-di-apprendimento-a-s-2014-2015/.

la Legge 170/2010, si segnala come l'andamento delle ripetenze ad esempio di questi alunni sul totale è pari al 8,4% (rispetto al 3,9% della scolarità generale). Questo dato non sorprende se si considerano le ripetute esperienze negative e frustranti incontrate durante l'intero iter formativo e che spesso, almeno attualmente, questi disturbi vengono diagnosticati per la prima volta nella secondaria di I e II grado dopo una difficile storia scolastica, dopo essere stati a lungo etichettati come soggetti con "mancanza di volontà e/o impegno", "pigri", "senza interessi" (Guardaldi, Pedroni, Moretti Fantera, 2010). È necessario continuare a monitorare questo incremento nell'aumento delle segnalazioni (e capire se si tratta di un innalzamento oggettivo o di individuazione rispetto ad un precedente non riconoscimento) e al tempo stesso interrogarsi sulla didattica tradizionale che attualmente poco risponde alle differenti modalità di apprendimento che gli studenti in generale rappresentano, cercando di "sfuggire al circolo vizioso delle umiliazioni per trovare il circolo virtuoso dei riconoscimenti reciproci" (Morin, 2015, p. 66).

Una scuola autenticamente inclusiva: un viatico contro la dispersione

Se ci limitassimo a pensare che la dispersione scolastica è un fenomeno dipendente solamente dagli elementi sino ad ora considerati commetteremmo un enorme errore di valutazione: la difficoltà di tracciare un quadro esaustivo delle cause di dispersione scolastica riferita agli studenti con BES nasce dal fatto che il fenomeno è complesso per la presenza di problematiche che si incrociano, potenziandosi e generandosi reciprocamente. Vi sono cause strutturali e dinamiche che si intrecciano, per cui ad ambienti familiari culturalmente ed educativamente deprivati si aggiungono i limiti di un certo sistema scolastico nel quale prevale il principio d'*istruzione* su quello di *educazione, di insegnamento su quello di apprendimento* con tutta una serie di rigidità metodologico-didattiche che favoriscono la dispersione scolastica. Se a questo, si aggiungono fattori soggettivi, tipo le aspirazioni sociali, il basso livello di valori, la demotivazione all'apprendimento, l'influenza del gruppo dei pari si capisce quale rischio di dispersione vivano alcuni studenti, anche quando non si abbia un abbandono precoce della scuola, ma comunque dentro esperienze di discontinuità e frammentarietà del percorso formativo. Come ha messo in luce Ainscow il limite maggiore dell'integrazione è il suo essere basata su una concezione che promuove una serie di interventi cuscinetto sul soggetto singolo sen-

za mai però mettere effettivamente in discussione il paradigma della normalizzazione che continua ad essere imperante (Ainscow, 1999; Ainscow, Barrs e Martin, 1998). "La scuola come bene comune (…) è quella che concretamente, nelle condizioni e nei vincoli all'azione dati sia a livello nazionale sia locale, permette ad allievi, genitori e docenti in carne ed ossa di scegliersi, adesso, in ogni momento, al massimo possibile, gli uni con gli altri, in liberà e professionalità, e di esercitare con le stesse caratteristiche i propri compiti formativi" (Bertagna, 2009, p. 33).

Una scuola è davvero inclusiva quando riconosce le singole diversità e promuove le differenze (Sannipoli, 2015), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni di partenza e dal suo "funzionamento" in senso globale e aprendosi alla giustizia come equità, del fare parti disuguali tra disuguali, come ci ricorda don Milani, del fare differenze compensative, del personalizzare didattica e verifiche, del distribuire le risorse secondo i bisogni di ciascuno (Sen, 2010; Nussbaum, 2002; Rawls, 2002). Una Scuola inclusiva sceglie la didattica della differenziazione "strutturale" come elemento di qualità, tenendo conto dei due criteri della individualizzazione e della personalizzazione

Il principio della personalizzazione dell'insegnamento è sancito dalla legge n. 53/2003 e dal Decreto legislativo 59/2004, che evidenzia l'unicità di ogni studente, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso, deve diventare punto di riferimento di tutta la didattica. Nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici d'apprendimento" del luglio 2011, si distingue e congiuntamente si mette in stretta relazione la didattica individualizzata e quella personalizzata. Se nel primo caso si tratta di una proposta che consente di potenziare determinate abilità e favorire la costruzione di altrettante competenze in termini di recupero nelle fasi di lavoro individuale o di gruppo, nel secondo caso si pone la necessità di calibrare in un accomodamento dinamico l'offerta formativa con le specificità dei bisogni educativi di tutti. Nella valorizzazione dei talenti di ciascuno e nella promozione delle singole eccellenze l'azione didattica è chiamata a farsi interrogativa e innovativa, proponendo strategie, strumenti e misure che favoriscano la costruzione del progetto di vita dello studente.

Un approccio integrato alla dispersione deve permettere di potenziare tutte le forme di prevenzione del disagio e di sperimentazioni di innovazioni didattiche che riavvicinino i giovani alla scuola. È chiaro che i due campi di azione dovrebbero essere coordinati anziché procedere in modo parallelo e al tempo stesso aprirsi orizzontalmente al territorio. In questo senso sono da valorizzare i partenariati e le collaborazioni tra gli enti loca-

li e le istituzioni scolastiche a tutti i livelli, in una cooperazione anche con il mondo del terzo settore e del volontariato, che possano rendere efficace un comune sforzo nell'aiutare le giovani generazioni a portare a termine – con successo – il loro percorso formativo.

Per contenere la dispersione la prospettiva inclusiva ci impone e propone di pensare il presente "in prospettiva futura", mettendo in conto attesi imprevisti e interferenze dell'ambiente e dei protagonisti più o meno progettate, nell'ottica di poter pensare l'altro come adulto che a quel punto può anche scegliere consapevolmente per sé ciò che ritiene più opportuno (Montobbio E., Lepri C., 2000). Habermas afferma che "inclusione non significa accaparramento assimilatorio, né chiusura contro il diverso. Inclusione dell'altro significa piuttosto che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche, e soprattutto, a coloro che sono reciprocamente estranei o che estranei vogliono rimanere" (Gaspari, 2011, p. 23).

Si tratta allora di avviare un percorso di ricerca costante che ci permetta di aver ben chiari i confini e i sentieri della prospettiva che si sta proponendo, cominciando ad innescare un circolo vizioso tra politiche, culture e pratiche che possono fare la differenza rispetto a mere dichiarazioni di intenti. Non è possibile però rimandare: le interconnessioni tra ricerche, pratiche e pensieri devono potersi innescare adesso se vuole parlare al presente.

"La Nottola inizia a volare sul far della sera, entra nel mondo quando il giorno sta finendo e tutto è già avvenuto. Insomma la Nottola arriva quando gli eventi sono già accaduti e, come la filosofia, si limita a osservarli, a interpretarli o a spiegarli, mai a costruirli, mai a determinarli, mai a influenzarli. (…). La conoscenza spesso è come la Nottola di Minerva: arriva a cose fatte, quando la realtà è già passata e già cambiata" (Spaggiari, 2010, p. 7).

Non si tratta solo di introdurre idee nuove e innovative, ma cominciare a tradurre i pensieri in pratiche educative e didattiche: la scuola italiana ha fatto qualche piccolo passo ma ancora molto c'è da fare in un ottica di "speciale normalità", cioè di una quotidianità didattica che arricchita dalla presenza di risposte specifiche alle differenti specialità, diventa quantitativamente e qualitativamente più ricca (Ianes, 2006; Canevaro, 2007).

Come sottolinea l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva "il sistema educativo è complesso e frammentato e, allo stato attuale, manca un pensiero coerente in materia di educazione inclusiva. (…) La diversità è in aumento in tutto il sistema, ma le tradizioni del passato limitano l'azione. La capacità delle scuole deve essere sviluppata attraverso la consapevolezza del contesto, la corrispondenza (tra la legislazione e la politica/prassi), la chiarezza concettuale e un continuum di sostegno – per tutti gli stakeholder – in grado di incoraggiare le scuole a

essere proattive piuttosto che reattive. Conoscere tutti gli alunni ed intervenire tempestivamente svilupperà un sostegno di qualità per tutti gli alunni, visto come parte della loro normale istruzione" (2014, p. 15). Il mondo della scuola deve poter guadagnare uno sguardo strabico che sappia valutare e autovalutarsi rispetto alla proposta e all'effettivo esercizio del diritto allo studio, troppo spesso slogan senza agency che consente di essere agenti proattivi capaci di esercitare ed estendere un'azione trasformativa sul mondo (Bandura, 2001). E allora "[…] dobbiamo augurarci tutti – e noi adulti per primi – di essere analfabeti. Quell'analfabetismo che non ci fa mai sentire arrivati, chiusi in illusorie certezze, ma disponibili allo stupore da cui nasce prepotente il bisogno di capire" (Ciotti, 2011, p. 116).

Riferimenti bibliografici

Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (2014), *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva. Dalla Teoria alla Prassi*, Odense, Danimarca.

Ainsow M., Booth T. (2015), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.

Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.

Bandura A. (2001), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erickson, Trento.

Batini F. (2014), *Drop-out*, Fuorilonda, Arezzo.

Bertagna G. (2009), "La scuola come bene comune. Il profilo istituzionale", in Aa.Vv., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?XLVII Convegno di Scolè*, La Scuola, Brescia, pp. 11-68.

Biggeri M., Bellanca N. (2010), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*, Liguori, Napoli.

Canevaro A. (1976), *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.

Canevaro A., Ianes I. (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento.

Ciotti L. (2011), *La speranza non è in vendita*, Giunti-EGA, Firenze-Torino.

Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (1978), *The Warnock Report (1978) Special Educational Needs*, London.

Cottini L. (2014), "Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 2, 10-20.

Forlin C. (Ed.) (2010), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*, Routledge, London.

Gardou C. (2006), *Diversità, vulnerabilità, handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.

Goussot A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Arcacne, Roma.
Guaraldi G., Pedroni P., Moretti Fantera M. (2010), *Al diploma e alla laurea con dislessia*, Erickson, Trento.
Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento.
Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento.
Ianes D., Demi H., Zambrotti F. (2013), *Forty years of inclusion in Italian Schools: Teachers' Perception, International Journal for Inclusive Education*, June, pp. 1-28.
Ministero della Pubblica Istruzione (2015), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014-2015*, MIUR, Roma.
Masoni V. (a cura di) (1998), *La dispersione scolastica. Come una città può promuovere l'agio e i successi formativi*, Unicopli, Milano.
Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
Montobbio E., Lepri C. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Del Cerro, Pisa.
Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna.
Rawls J. (2002), *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano.
Riminucci A., *Autonomia e handicap motorio congenito grave*, Tesi di Laurea discussa all'Università di Parma, Fac. di Magistero, Relatore M. Gelati, a.a. 1996-97.
Sannipoli M. (2015), *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2015.
Sen A.K. (2010), *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano.
Spaggiari S. (2010), *La sera della Nottola*, *Bambini*, giugno, pp. 6-7.
Tessaro F. (2013), "Oltre l'Icf. Il capability approach nei nuovi profili di professionalità docente per i bisogni educativi speciali", *Formazione e Insegnamento*, XI(2), 75-86.
UNESCO (1994), *Carta di azione per i bisogni educativi special*, Parigi.
UNESCO (1997), *International Standard Classification of Education*, Parigi.
UNESCO (2011), *International Standard Classification of Education*, Parigi.

Dispersione scolastica e devianza minorile in Italia: *che cosa può un insegnante*?

di *Sabina Curti*

Uno sguardo ai dati statistici e alle ricerche italiane

Le attuali ricerche statistiche hanno misurato i fenomeni della dispersione scolastica e della devianza minorile senza approfondire, almeno non nello specifico e in maniera diretta, la loro eventuale correlazione. Questo è soltanto uno dei motivi per cui il rapporto tra dispersione scolastica e devianza minorile assomiglia a "una matassa indistinta e confusa". Eppure, come si percepisce "entrando" nelle classi e "attraversando" i corridoi delle scuole di ogni ordine e grado, ma anche "ascoltando" le storie degli studenti, degli insegnanti e dei genitori, c'è un filo rosso che tiene unite dispersione scolastica e devianza minorile. Un filo rosso che è necessario snodare, riannodare e trasformare in narrazione.

Così, per poter proporre una prospettiva del rapporto tra i due fenomeni che bypassi il determinismo scientifico e l'incapacitazione istituzionale, e che permetta a tutti i soggetti coinvolti un riposizionamento concreto, è utile e d'obbligo volgere lo sguardo ad alcune delle principali ricerche sulla dispersione scolastica, prima, e sulla devianza minorile, poi.

La riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10% è uno degli obiettivi che la Commissione Europea si propone di raggiungere entro il 2020 (MIUR, 2013; Batini, 2015). I recenti dati rilevati dalla ricerca di Tuttoscuola, nel Dossier "Dispersione" del 2014 (Tuttoscuola, 2014), mettono in evidenza il fallimento del sistema scolastico italiano, che ha portato negli ultimi 15 anni alla dispersione di quasi 3 milioni di giovani. Si tratta del 31,9% di coloro che dopo la terza media si sono iscritti a una scuola secondaria superiore statale e non hanno terminato gli studi con il conseguimento del relativo diploma.

In linea molto generale, "nella graduatoria dei ventisette Paesi UE, l'Italia occupa ancora una posizione di ritardo, collocandosi nella quart'ultima

posizione, subito dopo il Portogallo. Il divario con il dato medio europeo è più accentuato per la componente maschile (20,5% contro 14,5%), in confronto a quella femminile (14,5% contro 11,0%)" (MIUR, 2013, p. 5). Anche "a livello regionale la situazione è eterogenea: il Molise è l'unica Regione ad avere raggiunto il target europeo, con un valore dell'indicatore pari al 9,9%. Il fenomeno dell'abbandono scolastico continua a interessare in misura più sostenuta il Mezzogiorno, con punte del 25,8% in Sardegna, del 25% in Sicilia e del 21,8% in Campania. In confronto al 2011, Marche, Trentino Alto Adige, Liguria e Umbria registrano un innalzamento significativo dell'indicatore (rispettivamente, +2,7 +1,9, +2,1, e +1,9 punti percentuali). Molise, Lazio, Veneto e Lombardia segnalano invece le maggiori diminuzioni (–3,2, –2,7, –2,7, –2,0 punti percentuali) (ivi, p. 6). In questo rapporto di ricerca viene calcolato il numero degli alunni a rischio di abbandono scolastico suddivisi per genere, per età e per cittadinanza. Rispetto ai precedenti studi, il rapporto raccoglie "informazioni anche sulle interruzioni di frequenza nel passaggio da un anno di corso a quello successivo" (ivi, p. 22), cercando così di studiare la motivazione della mancata presenza a scuola degli alunni frequentanti l'anno scolastico precedente. In tal modo la ricerca ha fornito ulteriori dati circa l'abbandono alla fine della scuola secondaria di I ciclo.

In Italia i Rapporti sulla devianza minorile sono due, e sono stati elaborati e diffusi di recente dal Dipartimento per la giustizia minorile.

Il 1° Rapporto sulla devianza minorile è stato pubblicato nel 2008, si riferisce ai dati del 2006 aggiornati e resi disponibili solo nell'anno 2007. Come sottolineato da Isabella Mastropasqua nella *Nota introduttiva* al Rapporto, in effetti, i dati dell'Istat vengono forniti sempre "con uno scarto temporale in media di due anni" (Isabella Mastropasqua, in Dipartimento per la giustizia minorile, 2008, p. 12). In questo caso, si tratta dei dati del 2006, aggiornati nel 2007 e pubblicati nel 2008. Questa discrepanza temporale non ha a che fare solo con le tempistiche di rilevazione e di elaborazione dei dati dell'Istat, ma anche e soprattutto con la tendenza, molto diffusa nelle istituzioni, a non considerare questa attività come rilevante e prioritaria. Così, per quanto la ricerca rappresenti l'unica via utile e necessaria all'analisi dei cambiamenti della devianza minorile e alla programmazione di interventi sociali nella prassi quotidiana, molto spesso viene percepita dai principali soggetti coinvolti come un ulteriore carico di lavoro poco o per niente riconosciuto dall'istituzione stessa. D'altronde, se il primo rapporto sulla devianza minorile viene elaborato solo nel 2008, è probabile che tali resistenze giochino un ruolo centrale in questo senso.

Il 2° Rapporto arriva cinque anni dopo, nel 2013. I dati statistici nazionali sottolineano una generale diminuzione della detenzione, uno sposta-

mento verso le misure alternative e un maggiore consolidamento del modello della giustizia riparativa e della mediazione penale minorile – un modello rispetto al quale rimangono ancora da sciogliere alcuni nodi critici (Ceretti, 2013). I dati regionali, ad esempio quelli della Toscana e dell'Umbria, mettono in evidenza sostanzialmente quanto segue: a) la maggiore percentuale dei minori che entrano nei servizi residenziali (Comunità e Istituti penali Minorenni) sono di origine straniera (soprattutto provenienti dall'Est Europa o dal Nord Africa), ad eccezione del caso dei Centri di Prima Accoglienza nei quali la percentuale degli stessi è diminuita; b) i minori seguiti all'esterno degli Istituti penali sono soprattutto italiani, maschi, tra i 16 e i 17 anni; c) i casi della messa alla prova e della misura cautelare sono aumentati rispetto al 2008; d) i reati principali commessi dai minori in queste regioni sono i reati contro il patrimonio (furto e rapina) (cfr. Dipartimento per la giustizia minorile, 2013, p. 313 e ss.).

Questo breve *excursus* dei Rapporti elaborati dal MIUR (sulla dispersione scolastica) e di quelli del Dipartimento per la giustizia minorile (sulla devianza) permette due considerazioni.

La prima riguarda il concetto di "devianza minorile" – che viene sostanzialmente accostato o fatto coincidere con quello di criminalità dei minori e che, con molta probabilità, se inteso con una nuova prospettiva sociologica potrebbe al contrario aprire a un ri-posizionamento dell'insegnante verso il minore deviante o a rischio di abbandono, e ri-configurare la loro "relazione" proprio in vista di una diminuzione sia della dispersione sia della devianza. D'altronde, come si osserverà, devianza e criminalità non sono sinonimi, anche se vengono utilizzati in generale come tali.

La seconda osservazione concerne la possibilità di rileggere il rapporto tra dispersione scolastica e devianza minorile, un rapporto sul quale in realtà non insistono né le ricerche sulla dispersione né quelle sulla devianza. Al contrario, nella prassi socioeducativa i due fenomeni hanno a che fare con il contesto scolastico, e costituiscono una problematica emergente non solo perché si danno nella scuola, ma soprattutto perché sono delle vere e proprie "azioni collettive". Dispersione scolastica e devianza minorile sono fenomeni costruiti socialmente per due ordini di motivi: in primo luogo, perché hanno a che fare con la conformità o meno rispetto a un apparato di norme sociali e morali; in secondo luogo, perché sono "il prodotto di un processo che implica reazioni di altre persone ad un determinato comportamento" (Becker, 1987, p. 28).

La questione centrale, quindi, non è tanto quella di continuare a ritrovare nel malfunzionamento della scuola la causa originaria di questi due fenomeni. Questo tipo di lettura è fuorviante e muove da un presupposto obsoleto-tradizionalista che è quello di considerare la scuola come un'isti-

tuzione al di sopra e sganciata dai soggetti che la animano. Abbracciando una "prospettiva interazionista", invece, il presente contributo esamina la dispersione scolastica e la devianza minorile come la risultante di vere e proprie "attività collettive" (Becker, 1987). Dispersione e devianza non sono atti isolati dei quali andare a scoprire l'origine. Dispersione e devianza sono atti che, una volta compiuti, si inseriscono in un complesso di altri atti che riguardano la classe, gli insegnanti, le famiglie. Da qui derivano una serie di definizioni quotidiane, per cui la devianza, ma anche la dispersione, "non è una qualità che risiede nel comportamento stesso, ma nell'interazione tra la persona che commette un atto e coloro che reagiscono ad esso" (Becker, 1987, p. 28). In effetti, i due fenomeni in questione si muovono in un campo morale e sociale, prima ancora che giuridico – essi prevedono una sanzione sociale (stigmatizzazione, esclusione, emarginazione, disoccupazione) e non penale (contravvenzione, arresto, reclusione). Sul piano dell'analisi e dell'intervento circa il rapporto tra dispersione scolastica e devianza bisogna ripartire da qui. Si propone qui un movimento inziale all'insegnante: il passaggio dalla de-penalizzazione alla ri-moralizzazione dei due processi. Se poi è vero che oggi all'origine della dispersione scolastica e della devianza non troviamo più solo la condizione socioeconomica e familiare, ma anche il rifiuto, la resistenza e il disimpegno verso la scuola stessa (Batini, Benvenuto, 2016), l'attenzione si sposta necessariamente sul modo in cui i minori devianti agiscono alle reazioni degli insegnanti, dei compagni di classe, dei presidi – e viceversa.

In un'ottica sociologica, l'intersezione tra dispersione scolastica e devianza minorile può quindi essere indagata e affrontata a partire dall'acquisizione di tre posture: superare la visione deterministico-causale del loro rapporto e l'idea dell'incapacitazione della scuola nel contrastare i due fenomeni (2); riposizionare il lavoro scolastico con i minori devianti passando dalla logica disposizionale a quella situazionale (3); saper distinguere e far interagire concetti e definizioni (4). Queste tre posture tentano di rispondere alla domanda cruciale che ogni processo di apprendimento-insegnamento presenta quando deve fare i conti con la dispersione scolastica e con la devianza minorile: *che cosa può un insegnante?*

Oltre il mito della prospettiva deterministica e dell'incapacitazione istituzionale/scolastica

La prospettiva prevalente con cui viene analizzato il rapporto tra dispersione scolastica e devianza minorile è quella di stampo deterministico: l'una sarebbe la causa dell'altra. Una ricerca incentrata proprio su questo rap-

porto, condotta in Sicilia e pubblicata nel 2011, ha per esempio sottolineato l'impossibilità dell'esistenza di un automatismo secondo il quale la devianza sarebbe la diretta conseguenza della dispersione scolastica, ma ha anche ribadito quanto la maggior parte delle ricerche sul tema prendano sempre in considerazione una serie di multifattorialità e di pluricausalità derivanti dal rapporto tra questi due complessi fenomeni sociali (Picogna, Salvatore, 2011).

In particolar modo è la scuola, in quanto contesto nel quale si dà quotidianamente la relazione tra insegnanti e alunni, a essere considerata e additata come la causa principale dell'abbandono scolastico e anche di una possibile carriera deviante. Da una parte, gli insegnanti si trovano ad affrontare delle situazioni per le quali non si sentono adeguatamente formati; dall'altra, per una serie di molteplici fattori (che vanno dagli elementi soggettivi, alle condizioni socioeconomiche, a quelle familiari e scolastiche), gli studenti disattendono le aspettative di successo coltivate dagli insegnanti – nella maggior parte dei casi più preoccupati ai contenuti didattici che alla relazione interpersonale.

A testa alta (2015), il recente film di Emmanuelle Bercot, propone invece una lettura della relazione tra dispersione scolastica e devianza minorile che ha il merito di oltrepassare sia la logica deterministica sia quella dell'incapacitazione delle istituzioni scolastiche e giudiziarie poste davanti a questo problema.

Riprendiamo, anche solo per sommi capi, la narrazione del film.

Malony è un ragazzo francese che, stando alle attuali classificazioni, rientrerebbe tanto nella categoria del *drop out* quanto in quella del deviante minore. Bocciato, ripetente, abbandona la scuola, commette furti e rapine. Viene arrestato ripetutamente e, altrettanto ripetutamente, entra ed esce dalle comunità per minori e dal carcere. La sessualità di Malony si costruisce in uno o due incontri: mette infatti incinta la figlia dell'educatore del centro di recupero, che si innamora di lui. *Malony rifiuta la scuola e la scuola rifiuta Malony* (la preside della scuola non vuole riammetterlo in classe: è un ragazzo aggressivo, disturba e la sua preparazione è inferiore a quella del resto dei compagni). La madre, estremamente giovane e con vari problemi di dipendenza, ha instaurato con lui una relazione inadeguata – qualcosa che assomiglia più al ruolo dell'amica un po' più grande di età che non a quello di una madre adulta. La loro relazione oscilla, in maniera altalenante, tra attrazione e repulsione, avvicinamenti e allontanamenti. L'amore della madre nei suoi confronti sopporta comunque diversi urti e innumerevoli sofferenze, quelle di una vita colma di difficoltà non solo economiche. Di più. Forse Malony non è nemmeno amato dalla madre come avrebbe voluto.

Che cosa possono le istituzioni davanti a una situazione come quella di Malony?

Nel film intervengono una serie di scelte della regista. La scuola, come già ricordato, si limita a rifiutarlo. L'assistente sociale a cui Malony è stato affidato, invece, ha attraversato le sue stesse difficoltà, e non ha la necessità di fingere davanti al ragazzo né di ostentare ai suoi occhi un sapere esperto. Come a dire che anche chi fa parte delle istituzioni (scolastiche, educative e giuridiche) può aver sbagliato e può sbagliare. L'intensità della relazione di cura, di ascolto e di rieducazione ha una risonanza emotiva *e-norme*, nel senso che esce proprio fuori dalla norma, senza per questo scadere nel romanticismo sociale.

Dal momento stesso in cui la scuola ha ribadito con forza il suo fallimento, il processo di insegnamento-apprendimento si sposta nell'extrascolastico e prende avvio in maniera del tutto inaspettata proprio dalle debolezze e dagli errori dell'educatore (minore deviante a sua volta). Un'altra figura è quella del giudice (interpretato da Catherine Deneuve). Diversamente da quello che spesso incontriamo nelle aule dei tribunali, il giudice è una donna prossima alla pensione, che però non si arrende al primo tentativo di rieducazione, che insiste in questo progetto di reinserimento sociale, esercitando il proprio compito con estrema responsabilità e responsabilizzando la posizione dello stesso Malony.

Questo film, il cui finale può essere indubbiamente molto discutibile, si conclude con il riscatto sociale di Malony (che riuscirà a formare una sua famiglia, a studiare e a uscire dal meccanismo della devianza) e con una immagine positiva delle istituzioni di giustizia penale minorile. Dietro a questa narrazione cinematografica c'è un lungo lavoro di ricerca sul campo condotta dalla regista nelle aule dei tribunali, delle scuole, nelle comunità e in generale in tutti quei luoghi in cui i minori costruiscono il proprio sé. E c'è soprattutto una nuova attenzione nei confronti delle istituzioni, non più considerate solo strumenti di potere e di punizione da cui scappare (come avviene spesso anche nel caso della dispersione scolastica) o con cui entrare in conflitto (è il caso della devianza), bensì come le risultanti di un insieme di pratiche definite collettivamente e culturalmente che, se capaci di accogliere e di aprirsi a nuove strategie alternative della relazione tra scuola-alunno, sono in grado di realizzare un sistema educativo più egualitario e inclusivo.

Dalla logica disposizionale a quella situazionale

Se da una parte l'analisi di un caso specifico non permette la generalizzazione dei risultati, dall'altra si rivela uno strumento indispensabile per approfondire un fenomeno.

Il caso di Mohamed non è l'unico e non può essere generalizzato, ma è di sicuro emblematico. Mohamed è un adolescente, pluriripetente e appartenente a una famiglia con problemi economici. Più volte ha provato ad abbandonare gli studi. Ha gravi disturbi di apprendimento: non sa né leggere né scrivere. Quando Mohamed riceve degli sms dalle sue amiche coetanee, chiede addirittura all'insegnante di sostegno di leggerglieli. E l'insegnante racconta che in classe Mohamed disturba di continuo, prende in giro tutti i professori, ed è stato spesso coinvolto in atti di bullismo. Ha inoltre tentato la creazione di una "subcultura deviante", reclutando e circuendo alcuni compagni in cambio della sua protezione. Una volta ha bruciato con l'accendino i capelli del compagno di banco. E tra gli atti devianti più gravi di Mohamed rientrano anche piccoli furti (di cellulari e di effetti personali di professori e compagni). Il suo comportamento, però, cambia molto in relazione alla materia di studio e al contesto in cui si viene a trovare. Nelle ore del laboratorio, o quando l'apprendimento consiste in contenuti più pratici svolti magari durante uno stage in azienda, Mohamed non è particolarmente aggressivo né mette in atto comportamenti devianti. Lo stesso avviene quando interagisce con le compagne, durante alcuni progetti formativi. Cosa che avviene comunque raramente perché nella scuola di Mohamed vige la netta separazione tra classi maschili e classi femminili.

Ora, di fronte a percorsi scolastici così problematici come quello di Mohamed, *che cosa può un insegnante?*

Una ricerca sociologica sulla dispersione scolastica e formativa in provincia di Forlì-Cesena ha costruito varie biografie di minori connesse a problemi specifici. Si possono distinguere i periferici (sulle orme dei genitori), i consumisti (sedotti dal mondo esterno), i provvisori (vittime e ribelli alla ricerca di un equilibrio), i concreti (costretti a crescere in fretta) e gli spaesati (in difficoltà per un'appartenenza incompiuta) (I. Bianchi, F.C. Rodella, in Zurla, 2004). Questa ricerca considera la dispersione scolastica come un fenomeno derivante da situazioni di disagio e di difficoltà socio-economiche dei contesti familiari o sociali di provenienza. Anche qui la devianza rappresenta ora la causa ora l'effetto della dispersione scolastica. Bisogna sottolineare, d'altronde, che la maggior parte delle ricerche italiane che afferiscono all'ambito delle scienze sociali sono passate negli anni dallo studio delle *cause* della dispersione a quello delle *rappresentazioni* sociali del fenomeno (da parte degli insegnanti, dei genitori, degli educatori, degli addetti ai centri per l'impiego, ecc.) (Colombo, 2010) e delle possibilità di *intervento* e di *recupero* (Morgagni, 1998; Batini, 2002; Picogna, Salvatore, 2011).

Ora, di là dall'incasellamento e dalla classificazione dei minori che abbandonano la scuola e/o dalle rappresentazioni che il fenomeno presen-

ta alla luce delle ricerche sociologiche, una cosa è certa: il contesto sociale del minore rappresenta l'alfa e l'omega della complessa intersezione tra i due fenomeni. La scuola dovrebbe acquisire degli strumenti utili per analizzare sia il contesto socioeconomico e culturale (di provenienza) sia di quello scolastico (di arrivo) del minore. Il rapporto tra dispersione scolastica e devianza non dipende infatti dalle caratteristiche disposizionali del minore (predisposizione genetica, tratti della personalità, carattere e altri elementi individuali) ma da quelle situazionali (condizioni del contesto): Mohamed, come qualsiasi altra persona, si comporta in maniera diversa proprio in base al contesto.

In questo senso, nella relazione tra docente-alunno, passare dalla logica disposizionale a quella situazionale significa provare a porsi di fronte al problema muovendo da una domanda nuova. Anziché chiedersi "chi" è il minore, "di chi è la causa", la "colpa" o il "merito" dei suoi comportamenti, un insegnante può iniziare a interrogarsi sul "quale" e sul "che cosa". Così, in situazioni come quelle di Mohamed o di Malony, diventa centrale per un insegnante chiedersi: quali condizioni potrebbero contribuire nell'esperienza scolastica del minore a certe sue reazioni devianti? Quali circostanze potrebbero favorire un certo comportamento? Qual è e come viene percepita la situazione e la problematica dal punto di vista del minore?

Saper distinguere e far interagire concetti e definizioni

Il criterio per valutare un concetto non risiede nel campo della verità o della falsità, bensì in quello dell'utilità o della funzione che tale concetto svolge nella vita quotidiana e nella scelta del comportamento da mettere in campo. Un conto è il significato del termine e un altro è quello dell'uso che se ne fa in un determinato contesto sociale.

Nei contesti scolastici e nella formazione degli insegnanti, così come in quella degli operatori nel campo della giustizia e delle Forze di polizia, si rende necessario tornare al significato della parola per valutarne l'uso. In primo luogo perché, come scrive Don Milani, "La parola fa eguali" (don Lorenzo Milani, 2005); e in secondo luogo perché la parola agisce sempre nell'azione e quindi nel modo in cui si decide di utilizzarla.

Ai fini di questo lavoro, la questione definitoria non è per niente secondaria, anzi porta con sé due questioni centrali. La prima: quali sono i concetti permettono di inquadrare il rapporto tra dispersione e devianza? La seconda: distinguere i due concetti e saperli far interagire può aiutare nell'intervento e nella prassi contro la dispersione scolastica e la devianza minorile?

Per quanto concerne il rapporto tra questi due fenomeni, *l'insegnante può distinguere e far interagire almeno quattro concetti*, che ruotano intorno ai due termini della questione: da una parte, abbiamo i concetti di "diversità" e di "differenza"; dall'altra, quelli di "devianza" e di "criminalità".

Nel senso comune, i concetti di "diversità" e di "differenza" vengono spesso utilizzati come sinonimi. In realtà si tratta di due concetti separati. A questo proposito, Ambrogio Santambrogio, che ha dedicato a questo tema un lavoro scientifico nell'ambito sociologico, indica con il termine "diversità" "un comportamento non conforme che mette in discussione i valori socialmente condivisi in modo gestibile dal sistema sociale" (cfr. Santambrogio, 2003, p. 99). Al contrario, il concetto di "differenza" è da intendere come un comportamento sempre non conforme ma "in modo non gestibile dal sistema sociale" (ivi, p. 121). Così, poiché è ingestibile, "la differenza costituisce un comportamento non accettato e non condiviso dalla maggioranza" (*ibidem*).

Allo stesso modo, sempre nel senso comune, i termini di "devianza" e di "criminalità" convergono e sono in generale utilizzati indistintamente. Ma c'è una differenza sostanziale tra devianza e criminalità – che ogni insegnante, ogni operatore, ogni educatore e ogni cittadino dovrebbe sempre tenere presente. Si definisce "deviante" un comportamento che non è conforme alle norme sociali e morali; e "criminale" un comportamento che, invece, trasgredisce le norme giuridiche. Ora, per quanto nella maggior parte dei casi un comportamento criminale è anche deviante, non è tuttavia sempre vero il contrario.

E c'è di più. Come Becker ha ben spiegato, la devianza non è la disobbedienza alle norme, né la caratteristica di un comportamento determinato da fattori sociali sfavorevoli. La devianza è una costruzione sociale, nel senso che è sempre il risultato di un'interazione. Becker ritiene infatti che la definizione della devianza dipenda da due parametri: "da una parte, le norme che vengono imposte e, dall'altra, i processi di giudizio di chi ha imposto le norme sull'outsider e quelli dell'outsider stesso (che rifiuta le norme e la legittimità di chi le ha imposte)" (Curti, 2014, p. 176). Per Becker, "un comportamento deviante è un comportamento che la gente etichetta come tale" (*ibidem*). Quindi, devianza e criminalità sono due concetti che soprattutto nei contesti scolastici è necessario distinguere e far interagire, proprio per evitare che un utilizzo scorretto degli stessi concorra alla produzione tanto della dispersione quanto della devianza. Diversamente da come siamo abituati a pensare, infatti, dispersione scolastica e devianza minorile appartengono al campo sociale/morale e non a quello giuridico.

Riferimenti bibliografici

A testa alta (2015). Un film di Emmanuelle Bercot.
Batini F. (a cura di) (2002), *La scuola che voglio: idee, riflessioni, azioni, contro il disagio e la dispersione scolastica*, Zona, Arezzo.
Batini F. (a cura di) (2015), *OCSE "Skills Outlook 2013. Primi risultati della ricerca sulle competenze degli adulti*" (edizione italiana autorizzata OCSE), Loescher, Torino.
Batini F., Benvenuto G. (2016), "Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education)", in Szpunar G., Sposetti P., Sanzo A. (a cura di), *Narrazione e educazione*, Nuova Cultura, Roma.
Becker H.S. (1987), *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, EGA, Torino.
Ceretti A. (2013), "La mediazione reo-vittima nel sistema penale minorile. Rivisitazione di alcuni nodi teorici dopo quindici anni di pratiche", *Rassegna Italiana di Criminologia*, n. 4.
Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento.
Curti S. (2014), *Criminologia e sociologia della devianza*, CEDAM, Lavis.
Dipartimento per la giustizia minorile (2008), *I numeri pensati: 1° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, (a cura di) Isabella Mastropasqua, Tiziana Pagliaroli, Maria Stefania Totaro, Gangemi, Roma.
Dipartimento per la giustizia minorile (2013), *I numeri pensati: 1° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, (a cura di) Isabella Mastropasqua, Maria Stefania Totaro, Gangemi, Roma.
Don Lorenzo Milani (2005), *La parola fa eguali. Il segreto della Scuola di Barbiana*, (a cura di) M. Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
MIUR-Ufficio Statistica (2013), *Focus. La dispersione scolastica*.
Morgagni E. (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma.
Picogna B., Salvatore C. (2011), *Dispersione scolastica e devianze adolescenziali in Sicilia*, Edizioni solidarietà, Caltanissetta.
Santambrogio A. (2003), *Introduzione alla sociologia della diversità*, Carocci, Roma.
Tuttoscuola, *Dossier Dispersione nella scuola secondaria statale*, disponibile al link: www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Tuttoscuola-Dossier-Dispersione_11_6_14.pdf.
Zurla P. (2004) (a cura di), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in provincia di Forlì-Cesena*, FrancoAngeli, Milano.

1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato?

di *Guido Benvenuto*

Prendiamo spunto da alcuni dati del MIUR rielaborati nel 2014 da *Tuttoscuola* e pubblicati in un recente dossier dedicato al fenomeno della dispersione scolastica in Italia[17]. La lettura delle cifre ci porta immediatamente a delineare il fallimento del sistema educativo, che ha causato, negli ultimi 15 anni, la dispersione di quasi 3 milioni di giovani italiani, il 31,9% di coloro che dopo la terza media si sono iscritti a una scuola secondaria superiore statale e non hanno terminato gli studi con il conseguimento del relativo diploma.

È vero che i valori tendono a diminuire gradualmente nell'arco del tempo storico considerato, ma in fin dei conti, nella scuola statale, all'incirca **uno studente su tre si disperde**. Un dato certo che nasconde le differenti forme della dispersione: dalla semplice bocciatura, alla ripetenza o trasferimento a istituti privati, alla intermittenza, fino all'abbandono degli studi. E ancor più nulla dice delle differenti ragioni e motivazioni che spingono giovani adolescenti alle diverse forme della dispersione, ma certamente segnalano un generale malessere, con innegabili ripercussioni economiche e sociali e una mancata corrispondenza tra finalità degli studi e regolarità nei percorsi.

17. www.tuttoscuola.com/public/uploads/000/Tuttoscuola-Dossier-Dispersione_11_6_14.pdf. Nella nota metodologica si chiarisce Il metodo adottato per calcolare la dispersione: I dati che hanno portato a individuare la dispersione scolastica così determinata sono pubblici e ufficiali, essendo tratti, a partire dall'anno scolastico 1995-96, dall'organico di fatto, definito annualmente dal Ministero dell'Istruzione. Sono presenti sul sito del MIUR, dal quale li abbiamo raccolti ed elaborati per rilevarne l'andamento storico e l'incidenza. Ad oggi non esistono dati pubblici che consentano di sapere quanti studenti tra quelli che abbandonano la scuola statale siano approdati alla scuola paritaria o non statale o siano passati alla formazione professionale. Mancano pubblicazioni certe che non siano soltanto frutto di stime o di rilevazioni a campione. Il metodo seguito è, al momento, il più aderente al calcolo della dispersione scolastica nella sola scuola statale in base a dati certi disponibili. L'anagrafe integrata dello studente, non ancora approntata, potrà meglio di qualsiasi altro strumento identificare con esattezza i tassi di abbandono/dispersione globale.

Studenti dispersi nell'arco del quinquennio nella secondaria superiore statale (iscritti ai diversi anni di corso)

a.s.	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno	diff. 5°-1°	dispersione
1995-96	589.533						
1996-97	586.231	507.971					
1997-98	576.434	513.641	483.343				
1998-99	562.444	502.486	479.550	431.082			
1999-00	585.496	496.132	473.275	433.177	372.728	-216.805	*-36,8%*
2000-01	585.351	512.246	472.170	432.176	380.211	-206.020	*-35,1%*
2001-02	593.010	515.201	487.644	437.642	387.806	-188.628	*-32,7%*
2002-03	617.309	510.337	481.129	439.826	393.974	-168.470	*-30,0%*
2003-04	620.897	535.796	490.100	440.217	401.984	-183.512	*-31,3%*
2004-05	613.388	529.226	502.566	439.367	394.144	-191.207	*-32,7%*
2005-06	616.645	541.954	507.753	458.552	396.725	-196.285	*-33,1%*
2006-07	627.166	543.065	518.696	459.118	413.596	-203.713	*-33,0%*
2007-08	618.343	546.523	520.065	467.343	417.736	-203.161	*-32,7%*
2008-09	604.995	541.154	523.905	472.265	424.143	-189.245	*-30,9%*
2009-10	597.915	533.038	515.714	475.518	426.651	-189.994	*-30,8%*
2010-11		529.259	509.968	470.172	431.424	-195.742	*-31,2%*
2011-12			507.058	465.018	427.015	-191.328	*-30,9%*
2012-13				468.224	425.553	-179.442	*-29,7%*
2013-14					430.832	-167.083	*-27,9%*
Iscritti al I anno dal 95-96 al 09-10	8.995.157					-2.870.635	*-31,9%*

Elaborazione Tuttoscuola su dati MIUR

A fronte di risultati sconfortanti e persistenti, sebbene con una leggera e graduale flessione, ma certamente ancora allarmanti, viene spontaneo chiedersi: dove abbiamo sbagliato? Vale allora la pena di riprendere il discorso ricostruendo un po' di storia di analisi e di interventi di questi ultimi anni, a incominciare dagli anni '90. Perché questa data di partenza? Perché è proprio in quegli anni che si emana il Regolamento per l'attuazione dell'Autonomia delle istituzioni scolastiche[18]. Uno strumento amministra-

18. Decreto del Presidente della Repubblica n. 275, 8 marzo 1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1999, n.59.

Art. 1 - (Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche)

1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alla Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con

tivo e pedagogico che, potenzialmente, doveva (avrebbe dovuto) permettere di dare risposte appropriate e rapide alle esigenze localmente emergenti, di fornire alle scuole un ruolo di protagonismo responsabile, rivendicando e ottenendo risorse e spazi di libertà congrui. L'attuazione reale e funzionale di quegli articoli avrebbe dovuto fornire, anche al problema della dispersione scolastica una nuova e diversa cornice di analisi e di intervento, didattico e organizzativo. Purtroppo a distanza di un quarto di secolo molte potenzialità dell'autonomia sono rimaste inespresse, per diversi ordini di motivi: 1) *finanziario*, in quanto successivamente alla decretazione e fino ai giorni nostri la scuola ha subito una forte decurtazione nei fondi per il funzionamento ordinario e per lo sviluppo progettuale e organizzativo; 2) *didattico-organizzativo*, poiché accanto ad una presunta libertà di insegnamento, baluardo di autonomia e responsabilità professionale, si sono moltiplicati atti legislativi e regolamentazioni tese ad aumentare per i docenti il carico e impegno "prescrittivo" (schede per indicazioni su obiettivi e standard, precisazioni sull'uso dei voti e sistemi di esami, composizione classi, gestione collegiale dell'integrazione/intercultura/inclusione/BES, didattiche modulari/per competenze ecc.); 3) *formativo-professionale*, perché l'intera autonomia sarebbe dovuta essere accompagnata da un attento piano di formazione e aggiornamento dei docenti e non soltanto da una rivisitazione delle funzioni dirigenziali: l'alternarsi di sistemi di formazione pre-servizio quali le SSIS, e quindi del TFA e le modalità di formazione in servizio, spesso piegate dalle emergenze e cambiamenti ordinamentali, non hanno permesso ancora l'attuazione di cambiamenti efficaci e funzionali né per molti docenti, né per gli organi collegiali.

In sintesi, una regolamentazione che doveva permettere e garantire flessibilità e potenzialità per meglio organizzare il lavoro didattico, in funzione delle esigenze concrete e diverse nei diversi contesti territoriali, è risultata in moltissimi casi un miraggio ideale. Nel nome dell'autonomia sono aumentate le richieste di professionalità e inter-istituzionalità per la scuola, senza un organico e congruo piano di accompagnamento pedagogico, organizzativo e finanziario. Un miraggio, per essere espliciti, per passare dalla

gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

straordinarietà all'ordinarietà degli interventi, dalla patologia degli abbandoni alla normalità della prevenzione e della promozione del successo scolastico, dalla sperimentazione alla generalizzazione delle esperienze di integrazione interistituzionale. E il tema della dispersione scolastica, presente nel sistema di istruzione, come indicatore di disuguaglianza formativa e di mancanza di equità, continua a tormentare le cronache, le istituzioni, la società nel suo complesso.

Di seguito vorrei ri-portare alcune analisi e alcuni dati a conferma della persistenza della problematica negli studi e analisi a livello nazionale, ma anche a conferma di quanto la dispersione scolastica non sia stata affrontata con interventi di emergenza nazionale e priorità strutturale e quindi forse ritenuta come una malattia endemica, il conto da pagare, come pensava don Milani, di un'apertura democratica della scuola e dell'istruzione a tutti i cittadini. E il fatto di parlare di una serie di progetti, a livello nazionale e locale, lungo un periodo così ampio, sottolinea la complessità del fenomeno e forse la difficile soluzione senza interventi di natura maggiormente strutturale e un cambio di prospettiva pedagogico, culturale e istituzionale.

Lo studio del Censis, "Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo" (MPI, *La Documentazione Educativa*, 1990, n. 3, 4, 5), commissionato dal Ministero della P.I. negli anni '90 aveva fatto emergere che, accanto alla conferma di una forte correlazione tra i dati di riuscita scolastica e gli indicatori tradizionali di classe sociale, reddito, professione, titolo di studio, disagio scolastico e rischio educativo, si evidenziavano nuove sfumature del fenomeno della dispersione scolastica che riguardano soprattutto l'incidenza della deprivazione culturale. Da questo primo monitoraggio emergono le prime indicazioni sulle province più a rischio e su:

- una stretta correlazione tra dispersione scolastica e condizione socio - culturale della famiglia; più sfumata la correlazione tra dispersione scolastica e condizioni socio-economiche; c'è quindi una stretta interrelazione tra famiglia e insuccesso scolastico, ma non si possono comunque stabilire strette correlazioni di causa effetto;
- una stretta correlazione tra dispersione e irregolarità nella carriera scolastica e si conferma l'incidenza dell'attività pedagogica dell'insegnante e della grave insufficienza di strutture; c'è quindi una stretta correlazione tra funzione insegnante e insuccesso scolastico;
- una stretta correlazione tra dispersione scolastica e le dinamiche soggettive dello studente che tende all'autoemarginazione e alla demotivazione; si verifica conseguentemente una stretta interrelazione tra disadattamento familiare e scolastico e disadattamento personale;

– una stretta interrelazione tra dispersione scolastica e lo scollamento con la realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali: c'è, quindi, una stretta interrelazione tra sistema scolastico formale, sistema formativo allargato ed istituzioni che dovrebbero essere una risorsa nel contesto territoriale.

A distanza di un decennio un ulteriore studio di notevole importanza e serietà di ricerca e studio, sempre del Ministero della Pubblica Istruzione, portò alla pubblicazione di *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*[19]. Il fenomeno della dispersione scolastica è affrontato nella sua complessità e multidimensionalità, attraverso una lettura del problema, che accanto ai dati tradizionali di ripetenze, ritardi, respinti, abbandoni, mette in relazione gli indicatori di insuccesso scolastico con altre variabili interne alla scuola: dimensione delle scuole, organizzazione scolastica, stabilità del personale docente, ecc.

Non solo il Ministero, ma lo stesso Parlamento dà centralità al fenomeno e, nell'ambito della VII Commissione della Camera dei deputati, istituisce nel dicembre del 1998 un Comitato di indagine sulla dispersione scolastica. La proposta di dar vita a questo organismo era nata nei mesi precedenti, stimolata dal dibattito in cui la stessa VII Commissione era da tempo impegnata. Innalzamento dell'obbligo scolastico, riforma dei cicli, formazione professionale, erano stati a lungo oggetto di confronto e di discussione serrata. In particolare si era enucleato gradualmente un interrogativo di grande rilievo: se le riforme che il Parlamento si apprestava a varare fossero utili a spingere effettivamente verso l'alto i livelli di partecipazione al sistema formativo-scolastico o potessero contenere controindicazioni rispetto a bisogni e attese degli studenti e delle loro famiglie.

Nella "Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica" presentata ufficialmente il 2 maggio 2000 (www.edscuola.it/archivio/statistiche/disp1.html), condotta dalla Commissione VII della Camera, si sottolinea l'esigenza di rifare il punto della situazione degli abbandoni e degli insuccessi per poter meglio valutare l'impatto delle riforme rispetto al fenomeno della dispersione scolastica. Ma dopo 15 anni una successiva indagine sottolinea chiaramente che il tempo delle parole e dei discorsi deve finire, per dare seguito ad azioni "strategiche e operative", a interventi più funzionali e organici. Così leggiamo nella più recente "Indagine conosci-

19. Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale del Personale e degli AA. GG. e Amm.vi - Div. XII, Sistema Informativo - Servizio di Consulenza all'Attività Programmatoria, Coordinamento e Gestione delle Attività per gli Studenti - Ispettorato Educazione Fisica e Sportiva, giugno 2000.

tiva sul problema della dispersione scolastica" (www.camera.it/leg17), approvata il 21 ottobre 2014; "Rispetto al passato non è più tempo di descrizioni e diagnosi. Non c'è alcun bisogno di ripetere ritualmente la litania dell'abbandono scolastico o ricamare il tema con un restauro conservativo dei modi di vedere la questione, dominanti negli ultimi decenni. Ai livelli insostenibili di dispersione e alla perdita di attrazione della scuola occorre contrapporre un approccio strategico e operativo, orientato dal coraggio di una visione rivolta al futuro".

La definizione multifattoriale, le evidenze statistiche, le argomentazioni di politica scolastica e sociale di questi e altri studi[20] portano negli anni 2000 ad attuare alcune azioni particolarmente mirate al contrasto della dispersione scolastica, soprattutto in quelle regioni che più di altre mostravano tassi e livelli di abbandono e dispersione particolarmente elevati: il meridione di Italia.

E siamo alla stagione dei Fondi Strutturali Europei, forme di finanziamento che hanno permesso di attivare specifici Programmi Operativi per attuare forme di contrasto alla dispersione scolastica. Fondi quindi comunitari, che non gravano sulle finanze pubbliche nazionali. Certo una forma di finanziamento ai progetti di intervento importantissima, ma non indicatore della centralità dell'emergenza del fenomeno per la politica e attenzione finanziaria a livello nazionale.

Con i Programmi Operativi Nazionali per l'istruzione vengono stanziati finanziamenti addizionali, volti ad accelerare la convergenza di alcune Regioni del Mezzogiorno su obiettivi comuni di sviluppo e competitività, garantendo alle scuole, situate nelle aree più critiche del territorio nazionale, la possibilità di accedere a fondi specificatamente destinati a superare le condizioni di debolezza di contesto, che compromettono fortemente la qualità del servizio, impedendo il pieno raggiungimento degli obiettivi di equità e coesione definiti a livello nazionale e comunitario. Il PON per l'istruzione offre la possibilità di avviare, attraverso la definizione di Piani integrati di intervento, azioni plurime per migliorare l'efficacia dell'offerta formativa e la qualità delle strutture scolastiche, in funzione dell'innalzamento dei livelli di competenza degli studenti e della riduzione del tasso di dispersione scolastica.

Il primo PON (Programma Operativo Nazionale) ché dà specifica attenzione alla problematica della dispersione scolastica è stato "La Scuola per lo Sviluppo", 2000/2006, in coerenza con le finalità e le strategie delle po-

20. Per un'ampia trattazione e bibliografia fino al 2010 si veda: Benvenuto G. (2011), *La scuola diseguale*, Anicia, Roma.

litiche comunitarie e nazionali, orientate all'innovazione e al miglioramento della qualità, e alla realizzazione degli obiettivi della coesione sociale[21].

I successivi PON sono stati "Le Competenze per lo sviluppo - FSE"[22] e "Ambienti per l'apprendimento - FESR"[23], 2007/2013. E in successione il

21. In particolare per la lotta alla dispersione scolastica il Programma Operativo Nazionale "La scuola per lo sviluppo" ha previsto al suo interno particolari Misure ed Azioni per la riduzione della dispersione scolastica e del disagio giovanile, esse sono: a) Misura 3 "Prevenzione della dispersione scolastica" finanziata con il Fondo Sociale Europeo (FSE); b) Misura 4 "Infrastrutture per l'inclusione scolastica e l'integrazione sociale" finanziata con il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FSER). La Misura 3 ha come obiettivo l'attuazione di azioni di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e di riduzione della marginalità sociale. Essa mira a recuperare all'istruzione tutti i soggetti in difficoltà, scolarizzati e non scolarizzati. In particolare, essa prevede attività rivolte alle persone, attività rivolte al sistema e misure di accompagnamento. La Misura 3 è articolata in differenti azioni:

a) l'Azione 3.1 "Prevenzione della dispersione scolastica di alunni della scuola di base nelle aree a massimo rischio di esclusione culturale e sociale", essa prevede anche una specifica misura di accompagnamento per il coinvolgimento dei genitori attraverso interventi di sensibilizzazione sui temi che riguardano gli adolescenti e il sistema scuola. Quest'Azione è finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica nella scuola del primo ciclo e ad alla sensibilizzazione dei genitori. Particolare attenzione viene posta al collegamento delle attività laboratoriali realizzate con i progetti, con le attività curricolari;
b) l'Azione 3.2 "Interventi per la prevenzione ed il recupero della dispersione scolastica degli alunni della scuola secondaria superiore e per il rientro dei drop out"; prevede interventi di varia tipologia, aggiuntivi rispetto ai percorsi curricolari che hanno l'obiettivo di rendere "più attraente l'offerta formativa" e facilitare anche la transizione nei circuiti della formazione professionale e nel mondo del lavoro;
c) l'Azione 3.2 b "Interventi contro la dispersione scolastica e il disagio sociale da realizzarsi presso i Centri risorse contro la dispersione scolastica".

I progetti realizzati dal 2000 al 2006 sono stati 4.965 (1.305 della Misura 3.1; 3.455 della Misura 3.2 e 205 della Misura 3.2b), per un impegno di spesa complessiva di €187.099.929,49.

22. Il PON "Competenze per lo Sviluppo" interviene per promuovere l'occupazione con azioni formative che riguardano: a)lo sviluppo degli strumenti e la capacità diagnostica; b) la formazione del personale della scuola; c) il miglioramento delle competenze di base dei giovani; d) lo sviluppo della società dell'informazione; e) la promozione di reti fra scuole e con il territorio; f) le iniziative per promuovere il successo scolastico le pari opportunità e l'inclusione sociale; g) la promozione di un sistema di formazione lungo tutto l'arco della vita; h) il miglioramento e potenziamento della capacità istituzionale (*governance*) e del sistema di valutazione nazionale.

23. Il PON "Ambienti per l'apprendimento" indicava i seguenti obiettivi operativi: a) incrementare le dotazioni tecnologiche e le reti delle istituzioni scolastiche; b) incrementare il numero dei laboratori per migliorare l'apprendimento delle competenze chiave, in particolare quelle matematiche, scientifiche e linguistiche; c) incrementare la qualità delle infrastrutture scolastiche, l'eco-sostenibilità e la sicurezza degli edifici scolastici; potenziare le strutture per garantire la partecipazione delle persone diversamente abili e quelli finalizzati alla qualità della vita degli studenti; d) promuovere la trasformazione delle scuole in centri di apprendimento polifunzionali accessibili a tutti; e) potenziare gli ambienti per l'autoformazione e la formazione degli insegnanti.

piano di intervento sviluppato dall'azione F Obiettivo F3 "Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi", tra le diverse Azioni previste nel Piano di Azione Coesione. In particolare questa azione era finalizzata alla prevenzione e al contrasto dell'abbandono scolastico e del fallimento formativo precoce[24]. Richiedeva alle scuole e reti di scuole selezionate di progettare e realizzare specifici interventi all'interno di contesti territoriali a più elevato rischio di dispersione scolastica. Per arrivare ad oggi, con il PON "Per la Scuola: Competenze e ambienti per l'apprendimento"[25], 2014-2020.

Questi programmi operativi, dal 2000 al 2020, puntano costantemente e concordemente a specifici obiettivi di riduzione del tasso di abbando-

24. Circ. prot 11666 del 31 luglio 2012: Programmazione dei Fondi Strutturali 2007/2013 - Avviso per la "Realizzazione di prototipi di azioni educative in aree di grave esclusione sociale e culturale, anche attraverso la valorizzazione delle reti esistenti" – finanziato con il FSE. Anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014 – Attuazione dei Programmi Operativi FSE Regioni Ob. Convergenza - Piano Azione Coesione. Le politiche d'intervento potevano comprendere diverse iniziative fondative di un approccio educativo attento alla relazione e innovativo: 1) trasformare le scuole in comunità di apprendimento; 2) pensare a un sistema educativo di tipo olistico e integrato; 3) predisporre sistemi di allarme che permettano di individuare precocemente gli studenti a rischio; 4) stabilire una rete di rapporti con i genitori e altri soggetti esterni alla scuola; 5) utilizzare l'azione di educatori esperti con ragazzi in difficoltà e/o in situazione di esclusione; 6) fornire agli insegnanti e alle altre figure educative della rete locale strumenti formativi e operativi; 7) promuovere la formazione iniziale e in itinere; 8) progettare e realizzare progressivamente attività curriculari ri-fondate sulla base di un forte impianto laboratoriale. L'iniziativa ha coinvolto 209 reti scolastiche e progetti, avviati a partire dal mese di aprile 2013; l'impegno finanziario complessivo per la realizzazione dei progetti è stata di circa 43.000.000 di euro.

25. Cfr. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it. Il PON "Per La Scuola" è suddiviso in 4 Assi: • Asse I - Istruzione: volto a migliorare la qualità del sistema di istruzione e a favorire l'innalzamento e l'adeguamento delle competenze, promuovendo una maggiore partecipazione ai percorsi formativi e ai processi di apprendimento permanente. • Asse II - Infrastrutture per l'istruzione: finalizzato a promuovere e sostenere l'istruzione, la qualificazione professionale e la formazione permanente con azioni finalizzate ad aumentare l'attrattività della scuola attraverso la riqualificazione delle infrastrutture e il potenziamento delle dotazioni tecnologiche e degli ambienti di apprendimento, garantendo spazi architettonici adeguati agli approcci innovativi della didattica. • Asse III - Capacità istituzionale e amministrativa: volto a incrementare la capacità istituzionale e l'efficienza della pubblica amministrazione in una prospettiva di miglioramento della governance complessiva nel settore dell'istruzione. • Asse IV - Assistenza tecnica: finalizzato a migliorare l'attuazione del Programma attraverso il rafforzamento della capacità di gestione dei fondi da parte del MIUR e dei vari soggetti coinvolti nell'attuazione, anche a garanzia del rispetto della normativa comunitaria e nazionale.

Per la Programmazione 2014-2020, è disponibile un budget complessivo di poco più di 3 miliardi di euro, di cui circa 2,2 miliardi stanziati dal Fondo Sociale Europeo (FSE) e 800 milioni dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR). Il budget totale è suddiviso per le tre categorie di regioni. Regioni meno sviluppate – € 2.100.000.000 Regioni in transizione – € 193.000.000 Regioni più sviluppate – € 714.000.000

no prematuro e di elevazione delle competenze degli studenti, in linea con i benchmark (obiettivi) previsti dalla cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione, e quelli per monitorare i progressi delle politiche nazionali.

Tra i 5 *benchmarks* per monitorare i progressi delle politiche nazionali in questi settori prioritari nel período 2010-2020 i primi quattro benchmark sono in pratica un aggiornamento di quelli adottati nel 2003, mentre il quinto, sull'istruzione della prima infanzia, è una assoluta novità:

Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente
Per favorire una maggiore partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, in particolare la partecipazione degli adulti scarsamente qualificati:
– entro il 2020, una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.

Risultati insufficienti nelle competenze di base
Per assicurare che tutti i discenti raggiungano un livello adeguato nelle competenze di base, specialmente nella lettura, nella matematica e nelle scienze:
– entro il 2020, la percentuale dei quindicenni con risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%.

Diplomati dell'istruzione superiore
Data la domanda crescente di diplomati dell'istruzione superiore, e pur riconoscendo l'uguale importanza dell'istruzione e della formazione professionale:
– entro il 2020, la percentuale di persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un diploma d'istruzione superiore dovrebbe essere almeno del 40%.

Abbandono prematuro di istruzione e formazione
Quale contributo per assicurare che un numero massimo di discenti completi la propria istruzione e formazione:
– entro il 2020, la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%.

Istruzione della prima infanzia
Per aumentare la partecipazione all'istruzione della prima infanzia quale punto di partenza per il futuro successo scolastico, in particolare nel caso di chi proviene da un ambiente svantaggiato:
– entro il 2020, almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'istruzione della prima infanzia.

Obiettivi che si ripetono e inseguono nel tempo, così come le raccomandazioni stilate da indagini e commissioni parlamentari. E proprio riprendendo la necessità che l'"Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica" del 2014 (Commissione VII della Camera), passi dalle parole ai fatti, possiamo leggere le più recenti linee di intervento su cui si sta oggi puntando il Ministero. Per l'a.s. 2015/2016 ben 5 bandi sono stati pubblicati sul sito del MIUR (www.istruzione.it) per promuovere azioni e progetti volti al miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti

e della loro vita scolastica in generale. Stiamo parlando, con le parole del Ministero del "Welfare dello studente". Ma che cosa si può e deve intendere per "Benessere scolastico dello studente"? E soprattutto, quali evidenze empiriche e riscontri fattuali abbiamo del raggiungimento, nel tempo, degli obiettivi che si prefiggono questi bandi e le iniziative varie che promuovono azioni di miglioramento e cambiamento positivo?

Ecco in sintesi i bandi in questione.

1. *Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e contrasto alla dispersione scolastica*. 2 milioni di euro per promuovere e valorizzare i progetti di eccellenza nel campo della prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e dell'orientamento per gli studenti, sia nella scelta dell'indirizzo scolastico che di quello universitario.
2. *Promozione della cultura musicale nella scuola*. Ulteriore sostegno alla diffusione dell'educazione e della cultura musicale, con risorse per 1 milione di euro destinate ai migliori progetti presentati da scuole di ogni ordine e grado, singole o in rete.
3. *Partecipazione studentesca a scuola*. Risorse per 2 milioni di euro a favore dei migliori progetti finalizzati a promuovere la partecipazione studentesca nelle scuole secondarie di II grado. I fondi saranno assegnati agli Uffici Scolastici Regionali che emaneranno successivi bandi.
4. *Piano di azioni e iniziative per la prevenzione dei fenomeni di cyberbullismo*. Il bando prevede risorse per 440mila euro per progetti finalizzati a sensibilizzare i ragazzi sul tema della sicurezza on line e all'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica nelle scuole di ogni ordine e grado, per il contrasto e la prevenzione del cyber-bullismo.
5. *Piano nazionale per l'implementazione del curriculum dello studente e di coordinamento e ampliamento dell'iniziativa nazionale "Carta dello Studente - IoStudio"*. Bando da 1 milione di euro per progetti delle scuole statali secondarie di II grado, finalizzati allo sviluppo e al potenziamento della Carta dello Studente "IoStudio", all'ampliamento del Portale dello Studente e all'implementazione del curriculum studentesco.

Finanziamenti certo non irrilevanti, su obiettivi centrali e strategici, ma forse con una ricaduta purtroppo parziale, se consideriamo i dati, la persistenza e diffusione del fenomeno della dispersione scolastica nelle sue diverse forme e sfaccettature. Gli interventi a sostegno delle scuole e a contrasto del fenomeno sono stati in questo quarto di secolo molteplici e con ampi finanziamenti, ma le evidenze empiriche sono ancora inconsistenti, forse perché una volta distribuiti essi diventano insufficienti e non strutturali. Solo riconsiderando le più ampie motivazioni di ordine finanziario, *didattico-organizzativo e formativo-professionale*, che hanno ostacolato una

funzionale e sostenibile autonomia scolastica, si può sperare di avere un'effettiva ricaduta sul fenomeno della dispersione negli studi. Senza una nuova e diffusa visione pedagogica della scuola, una sua rinnovata centralità formativa nella società "educante" e una decisa priorità di investimenti, le politiche scolastiche rischiano di diventare strumenti spuntati e di alimentare false aspettative nel raggiungimento di specifici obiettivi e benchmark.

Postfazione

La Fondazione Cassa definisce, attraverso l'articolo 3 del proprio Statuto, la propria finalità istituzionale:

L'Ente, nella continuità degli ideali e delle finalità civili della Cassa di Risparmio originaria richiamati nell'art. 1, persegue esclusivamente scopi di utilità sociale e di promozione dello sviluppo economico attraverso interventi ed attività a favore della qualità della vita e dello sviluppo sostenibile, contribuendo alla valorizzazione dell'identità delle comunità e del territorio, con prevalente riferimento alla città di Firenze ed ai territori toscani in cui l'Ente ha tradizionalmente operato.

A partire dal 2014, la Fondazione ha individuato nella "povertà educativa" e, in particolare, nel fenomeno della dispersione scolastica un'emergenza sociale sulla quale è necessario intervenire. In Toscana, infatti, questo fenomeno risulta ancora più preoccupante rispetto al panorama italiano già critico, risultando percentualmente sopra la media nazionale e avendo perso, negli ultimi anni, ulteriormente terreno. La dispersione scolastica è significativamente correlata a future difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro o a inserimento in posizioni a basso reddito, a condizioni di salute potenzialmente peggiori, a maggiori probabilità di marginalità sociale e di bisogno di assistenza e sostegno di forme di welfare.

Gli approcci conosciuti sino ad oggi, dopo una fase di studio da parte dell'Ente dei progetti e delle evidenze di ricerca pregressi (anche grazie alla collaborazione della cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia) hanno proposto, troppo spesso, approcci "spot" oppure indicazioni relative al complessivo riassetto del sistema, dell'architettura complessiva del percorso di istruzione o stabilito correlazioni con le condizioni di partenza.

Ritenendo che sia necessario, in attesa di cambiamenti più complessivi, agire sull'esistente e con un'ottica non soltanto di tipo curativo ma, soprat-

tutto, preventivo, l'Ente Cassa ha ritenuto necessario, con il progetto MP "Orientadropout", che assumerà la nuova denominazione "NoOut" (proprio a indicare la volontà di non lasciare fuori nessuno dai percorso di istruzione) sperimentare, con rigoroso controllo degli effetti, modalità sia curative che preventive rispetto alla dispersione scolastica per poi metterle a disposizione di tutti gli insegnanti toscani e italiani. Oltre alla sperimentazione di percorsi e strumenti è precisa volontà dell'Ente Cassa quello di rinforzare le istituzioni scolastiche, nei luoghi in cui si interviene, soprattutto attraverso le competenze didattiche dei suoi docenti (per questo molta attenzione agli aspetti relativi alla formazione di grande gruppo degli insegnanti e alla consulenza didattica durante il percorso) e non proporre progetti spot che a conclusione del percorso lascino, al massimo, un bel ricordo. Percorsi e strumenti dunque validati con il concorso di tutti gli attori (studenti, insegnanti, genitori oltre ai risultati dei test e dell'osservazione longitudinale) e contemporaneamente rafforzamento delle capacità degli insegnanti di gestirli. La finalità quindi è interna ed esterna al progetto: si vuole agire sul potenziamento degli apprendimenti degli studenti compresi nella sperimentazione (insieme a loro) e, al tempo, ricavare strumenti e percorsi da far fruire al maggior numero possibile di scuole e insegnanti (insieme agli insegnanti coinvolti nella sperimentazione).

La collaborazione con l'Università di Perugia ha consentito da una parte una rigorosa sperimentazione attraverso monitoraggio degli apprendimenti e controllo sperimentale ex ante ed ex post (con la presenza di gruppi di controllo in ogni scuola nella quale si è intervenuti) dall'altra di promuovere una maggiore conoscenza del fenomeno, ascoltando le diverse voci.

Questo volume e la ricerca che presenta sono un primo passo in questa direzione a cui, presto, si aggiungeranno i risultati della ricerca, i percorsi, gli strumenti. Siamo fiduciosi di aver intrapreso un percorso che potrà portare un contributo importante alla rivitalizzazione dei sistemi di istruzione e, quindi, indirettamente ad offrire opportunità di apprendimento migliori a moltissimi bambini e ragazzi e, forse, un futuro migliore.

Gabriele Gori
Direttore Generale della Fondazione CARIFI

Profili autori

Federico Batini, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Perugia dove insegna pedagogia sperimentale, metodologia della ricerca educativa, metodi e tecniche della valutazione scolastica. Dirige la Rivista *LLL* e si occupa di formazione e sviluppo di insegnanti sul territorio nazionale (didattica per competenze, orientamento narrativo, didattiche di empowement e valutazione formativa, identità sessuale, prevenzione della dispersione). Autore di oltre 250 pubblicazioni scientifiche è ideatore di approcci e metodi per l'orientamento, la prevenzione e il recupero della dispersione, lo sviluppo e il recupero delle competenze, la prevenzione della discriminazione e del bullismo omofobico. Dirige i progetti di ricerca azione: Orientadropout; La Scuola che fa crescere; C'era una volta un pezzo di legno; NoNeet. Con il volume *Dropout* (Fuorionda) ha vinto il Premio Nazionale di Pedagogia 2015 della SIPED. Si occupa di prevenzione della dispersione con approccio Student Voice dal 2000 (*La scuola che voglio*, 2002).

Marco Bartolucci, assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Perugia, phd in neuroscienze presso il Royal Holloway, University of London, fondatore e presidente del Ce.Ne.A. (Centro Neuroscienze Applicate). Autore di saggi su riviste scientifiche nazionali e internazionali, tra le ultime pubblicazioni citiamo, con F. Batini e G. Toti, *Effetti di lettura*, Thélème, 2015.

Guido Benvenuto, professore associato, Sapienza, Università degli Studi di Roma. Docente di Metodologia della ricerca pedagogica, Pedagogia sociale e Docimologia per i corsi di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione (Facoltà di Medicina e Psicologia). Si occupa di progetti volti al recupero e prevenzione della dispersione scolastica a livello di singoli istituti e di reti di scuole, di orientamento scolastico e universitario; collabora con le Istituzioni scolastiche per la messa a punto di strumenti per la misurazione e la valutazione di processo e di prodotto in campo scolastico; svolge corsi di aggiornamento e formazione per docenti pre-servizio e in servizio. È autore di numerosi saggi e articoli. Tra le ultime pubblicazioni: *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma, 2011; *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2015.

Sabina Curti, ricercatrice di Sociologia della devianza presso l'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane, Sociali e della For-

mazione), dove insegna Criminologia. Ha recentemente pubblicato per CEDAM due lavori: *Criminologia e sociologia della devianza* (2014), e *Rileggere "Dei delitti e delle pene" di Cesare Beccaria* (2015). Da qualche anno si occupa del pensiero sociologico e criminologico di Gabriel Tarde, del quale ha tradotto e curato alcuni scritti: *Il tipo criminale* (Verona, 2010), *La morale sessuale* (Roma, 2011) e *Lo spirito di gruppo* (Napoli-Salerno, 2015).

Maria Ermelinda De Carlo, assegnista di ricerca in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi Perugia, dove si occupa di progettazione e microprogettazione di interventi formativi sulla didattica per competenze e ricerca *evidence based* sulla dispersione scolastica e la formazione docente. Docente di ruolo nella scuola (ad oggi in aspettativa), ha collaborato per più di 15 anni con l'Università del Salento nell'ambito dell'Educazione degli Adulti e dell'Apprendimento Permanente. Membro di gruppi di ricerca nazionali e internazionali di settore, si interessa anche di implementazione di dispositivi di esplorazione e riconoscimento delle competenze all'interno dei sistemi di certificazione e convalida degli apprendimenti pregressi e di percorsi innovativi di orientamento permanente.

Martina Evangelista, laureata in "Storia del Cinema e delle arti elettroniche", consulente di orientamento e formatrice. Dal 2003 si occupa di formazione, sia per l'erogazione, che per la progettazione ed il coordinamento delle attività. Ha collaborato con agenzie formative ed istituzioni sul territorio nazionale, ed in Francia con la rete internazionale della Cité des Métiers. Dal 2013 lavora per Ass. Pratika, di cui ha assunto la direzione nel 2014, Ass. Nausika e Thélème srl. Dal 2012 coordina la rete nazionale di volontari LaAV Letture ad Alta Voce, che aderiscono al motto "Io leggo per gli altri". Appassionata di didattica orientativa, progetta percorsi di orientamento con metodologia narrativa e sta esplorando l'ambito del gioco ed i suoi impatti in campo educativo.

Moira Sannipoli, ricercatrice in Pedagogia e Didattica speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. È responsabile del Centro di Documentazione, Aggiornamento e Sperimentazione sull'Infanzia della Regione Umbria. Svolge attività di formazione sui temi dell'infanzia e della disabilità ed è autrice di diverse pubblicazione su queste tematiche.

Roberto Trinchero (roberto.trinchero@unito.it), professore associato all'Università di Torino, si occupa di ricerca empirica in educazione, potenziamento cognitivo e progettazione e valutazione di processi formativi. Tra le sue pubblicazioni: (con D. Robasto) *Strategie per pensare. Attività evidence-based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula* (FrancoAngeli, Milano, 2015); (con D. Felini) *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi* (FrancoAngeli, Milano, 2015); *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola* (FrancoAngeli, Milano, 2012); *Gli Scacchi, un gioco per crescere. Sei anni di sperimentazione nella scuola primaria* (FrancoAngeli, Milano, 2012); (con M.L. Tordini) *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi* (FrancoAngeli, Milano, 2011); *Io non ho paura, vol. 2. Capire e affrontare il bullismo* (FrancoAngeli, Milano, 2009); *I metodi della ricerca educativa* (Laterza, Roma, 2004); *Manuale di ricerca educativa* (FrancoAngeli, Milano, 2002).

DiScuTerE Didattica fra Scuola, Territorio e Educazione
diretta da R. Cerri

Ultimi volumi pubblicati:

ANDREA TRAVERSO, ALESSANDRA MODUGNO, *Progettarsi educatore.* Verso un modello di tirocinio.

GIANNI NUTI, *Didattica del pensiero creativo.* Uno studio di caso.

DAVIDE PARMIGIANI (a cura di), *L'aula scolastica.* Come si insegna, come si impara.

GIUSEPPE TACCONI, *La didattica al lavoro.* Analisi delle pratiche educative nell'Istruzione e formazione professionale (disponibile anche in e-book).

DAVIDE PARMIGIANI, ANDREA TRAVERSO (a cura di), *Progettare l'educazione.* Contesti, competenze, esperienze.

FRANCESCA LINDA ZANINELLI, *Pedagogia e infanzia.* Questioni educative nei servizi.

DANIELA MACCARIO (a cura di), *Insegnare a insegnare.* Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino (disponibile anche in e-book).

MARIO CASTOLDI, ENRICO M. SALATI (a cura di), *La qualità nelle scuole dell'infanzia paritarie.* Monitoraggio AMISM delle province di Milano e Monza-Brianza (disponibile anche in e-book).

JEAN-MARIE DE KETELE, XAVIER ROEGIERS, A CURA DI LIVIA CADEI, *Metodologia della raccolta di informazioni.* Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti.

PAOLA DUSI, *La comunicazione docenti-genitori.* Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative (disponibile anche in e-book).

RENZA CERRI (a cura di), *Quando il territorio fa scuola.* Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola.

DAVIDE PARMIGIANI, *Tra il dire e il fare.* Come si decide a scuola: dalla riunione alla classe.

Una ricerca conoscitiva realizzata insieme a studenti universitari per ascoltare studenti delle scuole secondarie, insegnanti e dirigenti circa il tema della dispersione. Quali sono le motivazioni alla base della dispersione? Cosa si può fare per prevenirla? Quale la sua consistenza? Quanti sono i ragazzi che ripetono gli anni? Queste alcune delle domande sulle quali è stata sollecitata la percezione dei diversi attori, con una particolare attenzione alla voce degli studenti, raccolta da altri studenti più grandi. Una serie di contributi consentono poi di raccontare la storia della dispersione e degli interventi per prevenirla in Italia, di collocarla in rapporto alle differenti abilità e alla devianza giovanile, di sfatare il mito dell'intelligenza come dono di natura. Si propone poi, attraverso il progetto Orientadropout, un tentativo di approccio preventivo e di studio longitudinale del problema.

Contributi di: Federico Batini, Marco Bartolucci, Guido Benvenuto, Sabina Curti, Maria Ermelinda De Carlo, Martina Evangelista, Moira Sannipoli, Roberto Trinchero,